UNIVERSIDADE LUSÓFONA

**TERESA CRISTINA MELO E GUEDES**

# A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE EM PORTUGAL: CONTRADIÇÕES E PARADOXOS (2012-2021)

**Orientadora: Professora Doutora Rosa Serradas Duarte**

**Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa**

**Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração**

**Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2023**

UNIVERSIDADE LUSÓFONA

**TERESA CRISTINA MELO E GUEDES**

# A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE EM PORTUGAL: CONTRADIÇÕES E PARADOXOS (2012 – 2021)

Tese defendida em provas públicas para a obtenção do Grau de Doutora em Educação, no Curso de Doutoramento em Educação, conferido pela Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa, no dia 11 de setembro de 2023, perante o Júri nomeado por Despacho Reitoral n.º 287/2023, de 16 de junho, com a seguinte composição:

Presidente:
Professor Doutor António Teodoro, Professor Catedrático da Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa.

Arguentes:
Professora Doutora Susana Henriques, Professora Auxiliar com Agregação da Universidade Aberta.
Professor Doutor Luís Filipe Firmino Ricardo, Investigador Convidado da Universidade Aberta.

Vogais:
Professora Doutora Elsa Estrela, Professora Auxiliar da Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa.
Professor Doutor Nuno Miguel Cardoso Vieira, Investigador do CeiED da Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa.

Orientadora:
Professora Doutora Rosa Serradas Duarte, Professora Associada da Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa.

**Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa**

**Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração**

**Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2023**

**DEDICATÓRIA**

Aos meus queridos filhos e marido

À memória dos meus Pais e Avós

Aos meus alunos

**AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Rosa Serradas Duarte a sua orientação, o grande interesse manifestado na temática da avaliação do desempenho docente, a sua ajuda firme e consistente e os momentos de partilha desta longa caminhada. Sem o seu apoio não teria aprofundado este tema, nem concluído esta investigação.

Agradeço ao Professor Doutor António Teodoro toda a atenção e ajuda disponibilizada desde o primeiro momento.

Agradeço a todos os professores do primeiro ano do curso e a todos os meus queridos colegas: Carla Dimitre, Graça Romão, Madalena Sanchez, Manuel Almeida, Miguel Rodrigues, Moisés Cau, Óscar Mofate, Roque Antunes e Rute Falcão, a amizade e a entreajuda.

Agradeço às Professoras Doutoras Susana Henriques e Elsa Estrela e ao Doutor Luís Ricardo a disponibilidade em serem júris na defesa do Relatório de Investigação.

Agradeço ao Professor Doutor Vítor Teodoro a ajuda na elaboração dos questionários, no tratamento dos dados e no processamento de texto.

Agradeço aos Diretores de AE/ENA, Diretores de CFAE e a todos os colegas professores a colaboração demonstrada para a realização do estudo empírico, bem como à Senhora Diretora Geral da DGAE e sua equipa. Dirijo um especial agradecimento aos Diretores de CFAE pela grande ajuda prestada, nomeadamente aos professores Dr. Joaquim Raminhos, Dr. José Marcelino, Doutor José Caselas, Dr.ª Margarida Saraiva, Dr.ª Olga Mourouço e Dr. José Miguel Sousa pelas palavras de incentivo na pertinência da realização deste estudo.

Dirijo um especial agradecimento ao Dr. Paulo Silvestre pela ajuda no processamento e revisão do texto.

Agradeço aos meus amigos e colegas o apoio manifestado ao longo deste percurso académico e a todos aqueles que anonimamente, no decorrer das suas tarefas diárias, me auxiliaram na realização desta investigação.

Agradeço aos meus queridos filhos Catarina, Constança e Francisco e querido marido o incentivo e a confiança demonstrada nesta longa caminhada.

**RESUMO**

O presente trabalho incide no modelo de avaliação do desempenho docente, regulado pelo DR 26/2012 de 21 de fevereiro, que introduziu entre outros aspetos, a componente da avaliação externa do desempenho, enfatizando o papel de um avaliador externo à escola.

Procura estudar os efeitos deste modelo com base nas opiniões dos diretores de AE/ENA, dos diretores de CFAE e de avaliadores externos e saber qual o contributo para a melhoria: do desenvolvimento profissional dos docentes; das aprendizagens dos alunos e do funcionamento das Escolas.

A metodologia utilizada foi de natureza mista, qualitativa e quantitativa e decorreu em quatro fases: na primeira fase, procedeu-se à pesquisa bibliográfica; na segunda fase, entrevistaram-se seis diretores de AE/ENA, cinco diretores de CFAE e cinco avaliadores externos. A partir dos dados recolhidos elaboraram-se três inquéritos por questionário, que se aplicaram, numa terceira fase, a 111 diretores de AE/ENA, 49 diretores de CFAE e 527 avaliadores externos. Na quarta fase, procedeu-se à análise, comparação e discussão dos dados recolhidos.

Os dados apurados neste estudo não evidenciam que este modelo de avaliação tenha contribuído para a melhoria da qualidade do ensino, para o desenvolvimento profissional dos docentes ou para a melhoria do desenvolvimento organizacional das escolas.

Paradoxalmente, verifica-se que não há qualquer relacionamento entre os diversos intervenientes da avaliação dos docentes e o sigilo da avaliação levado ao extremo contribuiu para a opacidade do sistema. Este modelo revelou ser gerador de grandes arbitrariedades, funcionando como um instrumento ao serviço da regulação da progressão na carreira.

**PALAVRAS-CHAVE:** avaliação do desempenho docente; avaliação externa; avaliadores externos; diretores de AE/ENA, diretores de CFAE.

**ABSTRACT**

The present work focuses on the current model of assessment of teacher performance, regulated by the DR 26/2012 of February 21, which introduced, among other aspects, the component of external performance assessment, emphasizing the role of an external evaluator.

It seeks to study the effects of this model based on the opinions of AE/ENA directors, CFAE directors and external evaluators and find out what contribution they make to improving: the professional development of teachers; of student learning and the functioning of schools.

The methodology used was of a mixed nature, qualitative and quantitative and took place in four phases: in the first phase, bibliographical research was carried out; in the second phase, six AE/ENA directors, five CFAE directors and five external evaluators were interviewed. From the collected data, three surveys were elaborated, and applied in a third phase to 111 AE/ENA directors, 49 CFAE directors, and 527 external evaluators. In the fourth phase, the collected data were analyzed, compared, and discussed.

The data collected in this study do not show that this evaluation model has contributed to improving the quality of teaching, to the professional development of teachers or to improving the organizational development of schools.

Paradoxically, it appears that there is no relationship between the various participants in the evaluation of teachers and the secrecy of the evaluation taken to the extreme contributed to the opacity of the system. This model proved to generate great arbitrariness, functioning as an instrument to regulate career progression.

**KEYWORDS:** teacher performance assessment; external evaluation; external evaluators; AE/ENA directors, CFAE directors.

## ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

ADD - Avaliação do Desempenho Docente, dos professores do Ensino Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário

avaliação externa - Avaliação Externa do Desempenho Docente

AI - Avaliador Interno

AE – Agrupamento de Escolas

AEE – Avaliação Externa das Escolas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AExt - Avaliador Externo

AE/ENA – Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas

AML – Área Metropolitana de Lisboa

APC - Avaliação por Ponderação Curricular

BAE – Bolsa de Avaliadores Externos

CAP – Conselho Avaliação Professores

CCA - Conselho Coordenador da Avaliação

CBAE – Coordenador Bolsa Avaliadores Externos

CDC - Coordenador de Departamento Curricular

CEE - Comunidade Económica Europeia

CCAD - Comissão de Coordenação de Avaliação do Desempenho

CCAP - Conselho Científico para a Avaliação de Professores

CCPFC - Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

CFAE - Centro de Formação de Associação de Escolas

CG – Conselho de Gestão (Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de outubro)

CG – Conselho Geral

CITE – Classificação Internacional Tipo Educação

CME - Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pedagógico

CPA - Código do Procedimento Administrativo

CRE – Centro Recursos Educativos

DA/ENA - Diretor de Agrupamento/Escola Não Agrupada

DC – Despacho Conjunto

DCFAE - Diretor de Centro de Formação de Associação de Escolas

DGAE - Direção Geral da Administração Escolar

DGE – Direção Geral Educação

DGEEC – Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência

DL - Decreto-Lei

DLR – Decreto Legislativo Regional

DN – Despacho Normativo

DR - Decreto Regulamentar

DRR – Decreto Regulamentar Regional

ECD - Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos professores dos Ensino Básico e Secundário

ECD – RAM – Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos professores dos Ensino Básico e Secundário da Região Autónoma da Madeira

GAE – Gestão e Administração Escolar

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação (2015-atualidade)

MEC - Ministério da Educação e Ciência (2011-2015)

NUTS – Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

Obs. - Observações

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAA - Plano Anual de Atividades

PACC - Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PCG - Presidente do Conselho Geral

PCT - Plano Curricular de Turma

PE - Projeto Educativo

PI – Planos de Inovação

PP – Período Probatório

PPIP - Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica

Q – Questionário

QA - Quadro de Agrupamento

QE - Quadro de Escola

QZP – Quadro Zona Pedagógica

RAA – Região Autónoma dos Açores

RAM – Região Autónoma da Madeira

RAAGE - Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensino Básico e Secundário

RJAAGE - Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas

REA - Recenseamento Escolar Anual

RJFCP – Regime Jurídico Formação Contínua de Professores, da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário

RTS – Recuperação Tempo Serviço

SIADAP - Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Função Pública

SADD - Secção de Avaliação do Desempenho Docente

SIADP - Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública

SP – Supervisão Pedagógica

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UC – Unidades Conteúdo

UE – União Europeia

UO - Unidades Orgânicas

UL - Universidade Lusófona

**ÍNDICE GERAL**

**DEDICATÓRIA** ..... **I**
**AGRADECIMENTOS** ..... **II**
**RESUMO** ..... **III**
**ABSTRACT** ..... **IV**
**ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS** ..... **V**
**ÍNDICE GERAL** ..... **VIII**
**ÍNDICE DE QUADROS** ..... **XVI**
**INDICE DE GRÁFICOS** ..... **XXI**
**INTRODUÇÃO** ..... **1**
**PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO E REVISÃO DA LITERATURA** ..... **5**
**CAPÍTULO 1 – DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA E QUESTÕES ORIENTADORAS** ..... **15**
1.1. PROBLEMA, OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO ..... 16
1.2. QUESTÕES NORTEADORAS E DE PARTIDA DA INVESTIGAÇÃO ..... 21
1.3. OBJETIVOS GERAIS ..... 22
1.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS ..... 23
1.5. PERTINÊNCIA DO ESTUDO ..... 24
EM SÍNTESE: ..... 25
**CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO** ..... **26**
2.1. PARADIGMA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO ..... 29
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO ..... 32
2.3. PARTICIPANTES ..... 34
2.4. QUESTÕES DE NATUREZA ÉTICA ..... 35
2.5. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS ..... 36
2.5.1. Pesquisa documental ..... *36*
2.5.2. Inquérito por entrevista semiestruturada ..... *37*
2.5.3. Inquérito por questionário ..... *39*
EM SÍNTESE: ..... 42
**CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO E A CARREIRA DOCENTE EM PORTUGAL** ..... **43**
3.1. ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL ..... 44
3.2. CARACTERÍSTICAS DA CARREIRA DOCENTE E INGRESSO ..... 45

3.3. PROGRESSÃO NA CARREIRA ..... 50
3.4. RECRUTAMENTO DOCENTE ..... 51
3.5. FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA ..... 55
EM SÍNTESE: ..... 57
**CAPÍTULO 4 - MODELOS DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR (GAE) E DINÂMICAS DA MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ..... 58**
4.1. ARCO TEMPORAL (1974 – 1989): DO INÍCIO DO PERÍODO DEMOCRÁTICO À PUBLICAÇÃO DA LBSE E AO INÍCIO DA DESCENTRALIZAÇÃO DO PODER DO ESTADO NA GESTÃO ESCOLAR ..... 64
4.2. ARCO TEMPORAL (1991 – 1998): REORDENAMENTO DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS, PARTICIPAÇÃO DOS ATORES LOCAIS NO GOVERNO DAS ESCOLAS, APROVAÇÃO DO REGIME DE AUTONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS E INTRODUÇÃO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE ..... 67
4.3. ARCO TEMPORAL (2002 – 2012): REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PELOS RESULTADOS ESCOLARES, REFORÇO DAS LIDERANÇAS NA GESTÃO DAS ESCOLAS, CONSOLIDAÇÃO DOS ATORES MUNICIPAIS E REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE ..... 70
4.4. ARCO TEMPORAL (2013 – ATUALIDADE): DESCENTRALIZAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PARA OS MUNICÍPIOS E O NOVO ESTATUTO, COMPETÊNCIAS, CONSTITUIÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS CFAE ..... 77
EM SÍNTESE: ..... 81
**CAPÍTULO 5 - AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE EM PORTUGAL: RETROSPETIVA HISTÓRICA E ENQUADRAMENTO LEGAL ..... 82**
5.1. ARCO TEMPORAL (1986 – 1990): DA LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (1986) AO ESTATUTO DA CARREIRA DOCENTE (1990) ..... 84
5.2. ARCO TEMPORAL (1990 – 1998): DO PRIMEIRO ECD (1990) À CONSOLIDAÇÃO DA ADD (1998) ..... 87
5.3. ARCO TEMPORAL (2007 – 2012): DA REVISÃO DO ECD (2007) AO MODELO DE ADD VIGENTE (2012) ..... 93
5.3.1. Primeiro ciclo de avaliação (2007/2008 – 2008/2009) ..... *93*
5.3.2. Segundo ciclo de avaliação (2009/2010 – 2010/2011) ..... *100*

5.4. ARCO TEMPORAL (2012 – 2018): DO MODELO DE ADD VIGENTE (2012) AO RETOMAR DA PROGRESSÃO (2018) ..... 105
5.4.1. Intervenientes no processo de ADD ..... *107*
5.4.2. Regimes de avaliação diferenciada ..... *108*
5.4.3. Avaliação externa do desempenho docente ..... *110*
*5.4.3.1. Implementação e monitorização do processo de avaliação externa ..... 113*
*5.4.3.2. Avaliação de desempenho do avaliador externo ..... 113*
5.4.4. Classificação final da ADD ..... *114*
5.4.5. Responsabilidade do diretor AE/ENA no processo avaliativo ..... *117*
5.5. ARCO TEMPORAL (2018 – ATUALIDADE): O RETOMAR DA PROGRESSÃO NA CARREIRA DOCENTE ..... 118
5.5.1. Requisito para a progressão na carreira ..... *124*
5.5.2. Progressão e reposicionamento na carreira docente ..... *126*
5.5.3. Progressão na carreira nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira ..... *130*
EM SÍNTESE: ..... 132
**PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO ..... 133**
**CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS ..... 135**
6.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS AOS DIRETORES DE AE/ENA ..... 140
6.1.1. Posicionamento face à ADD ..... *140*
6.1.2. Características do modelo avaliativo ..... *141*
6.1.3. Importância e finalidade da ADD ..... *143*
6.1.4. Novas perspetivas para a ADD ..... *144*
6.1.5. Posicionamento face à AEDD ..... *146*
6.1.6. Quotas ..... *149*
6.1.7. Sigilo ..... *150*
6.1.8. ADD e afetação/colocação de professores ..... *150*
6.1.9. Liderança e gestão da escola ..... *151*
6.1.10. Distribuição do serviço docente ..... *152*
6.1.11. Supervisão docente ..... *154*
6.1.12. Formação e contributo dos CFAE no processo de ADD ..... *155*
6.1.13. Projeto Educativo ..... *156*
6.1.14. Avaliação externa e interna da escola ..... *156*

6.2. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS AOS DIRETORES DE CFAE 158
*6.2.1. Importância da ADD e do modelo (sentido lato)* ..... *158*
*6.2.2. Importância da avaliação externa* ..... *159*
*6.2.3. Quotas* ..... *161*
*6.2.4. Sigilo* ..... *161*
*6.2.5. Posicionamento dos diretores dos CFAE face à avaliação externa* ..... *161*
*6.2.6. Posicionamento dos diretores de AE/ENA face à avaliação externa* ..... *162*
*6.2.7. Monitorização do processo de avaliação externa* ..... *162*
*6.2.8. Calendarização e operacionalização do processo de avaliação externa* ..... *163*
*6.2.9. Bolsa de avaliadores externos (BAE)* ..... *164*
*6.2.10. Número de professores avaliados* ..... *165*
*6.2.11. Aulas observadas* ..... *165*
*6.2.12. Trabalho do avaliador externo* ..... *166*
*6.2.13. Formação* ..... *166*
*6.2.14. Reuniões entre AI e AExt* ..... *167*
*6.2.15. Reuniões entre AExt e avaliado* ..... *168*
*6.2.16. Escusa* ..... *168*
*6.2.17. Reclamações* ..... *169*
*6.2.18. Feedback do processo de avaliação externa* ..... *169*
6.3. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS A AVALIADORES EXTERNOS ..... 171
*6.3.1. Opinião geral acerca da ADD* ..... *171*
*6.3.2. Importância da avaliação externa* ..... *171*
*6.3.3. Aulas observadas* ..... *172*
*6.3.4. Formação* ..... *173*
*6.3.5. Satisfação com o desempenho da função de avaliador externo* ..... *173*
*6.3.6. Vantagens do desempenho da função de avaliador externo* ..... *173*
*6.3.7. Quotas* ..... *174*
*6.3.8. Sigilo* ..... *174*
*6.3.9. Reuniões entre avaliadores interno e externo e avaliadores e avaliado* ..... *174*
*6.3.10. Reclamações* ..... *174*
*6.3.11. Papel desempenhado pelo diretor de AE/ENA* ..... *175*
*6.3.12. Funcionamento da SAAD* ..... *175*

*6.3.13. Perspetivas futuras para a ADD* ..... *175*
*Em síntese:* ..... *176*
**CAPÍTULO 7 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS .... 178**
7.1. DIRETORES DE AE/ENA ..... 179
7.1.1. Caracterização sociodemográfica dos diretores de AE/ENA ..... *179*
7.1.2. Processo de ADD segundo os diretores de AE/ENA ..... *181*
7.2. DIRETORES CFAE ..... 190
7.2.1. Caracterização sociodemográfica dos diretores de CFAE ..... *190*
7.2.2. Processo de AEDD segundo os diretores de CFAE ..... *193*
7.3. - AVALIADORES EXTERNOS ..... 201
7.3.1. Caracterização sociodemográfica dos avaliadores externos (N=527) ..... *201*
7.3.2. Processo de AEDD de acordo com os avaliadores externos ..... *206*
**CAPÍTULO 8 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ..... 217**
8.1. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ..... 219
8.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO ..... 226
**CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS ..... 227**
**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 236**
**REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS ..... 251**
**APÊNDICES ..... 260**
**APÊNDICE 1 – INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS ..... 261**
APÊNDICE 1.1. GUIÕES DAS ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS ..... 262
1.1.1. Guião de entrevista semiestruturada a diretores de AE/ENA ..... *262*
1.1.2. Guião de entrevista semiestruturada a diretor de CFAE ..... *264*
1.1.3. Guião de entrevista semiestruturada a avaliadores externos do desempenho docente ..... *266*
APÊNDICE 1.2. ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS A DIRETORES DE AE/ENA ... 267
1.2.1. ED1 - Entrevista exploratória a diretor de AE/ENA. ..... *267*
1.2.2. ED2 - Entrevista exploratória a diretor de AE/ENA ..... *273*
*1.2.3. ED3 - Entrevista exploratória a diretor de AE/ENA* ..... *278*
*1.2.4. ED4 - Entrevista exploratória a diretor de AE/ENA* ..... *286*
*1.2.5. ED5 - Entrevista exploratória a diretor de AE/ENA* ..... *292*
*1.2.6. ED6 - Entrevista exploratória a diretor de AE/ENA* ..... *297*
APÊNDICE 1.3. ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS A DIRETORES DE CFAE ..... 303

*1.3.1. EDCFAE1 - Entrevista exploratória a diretor de CFAE.* ..... *303*
*1.3.2. EDCFAE2 - Entrevista exploratória a diretor de CFAE* ..... *309*
*1.3.3. EDCFAE3 - Entrevista exploratória a diretor de CFAE* ..... *314*
*1.3.4. EDCFAE4 - Entrevista exploratória a diretor de CFAE* ..... *319*
*1.3.5. EDCFAE5 - Entrevista exploratória a diretor de CFAE* ..... *324*
APÊNDICE 1.4. ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS A AVALIADORES EXTERNOS ..... 329
*1.4.1. EAExt1 – Entrevista exploratória a avaliador externo* ..... *329*
*1.4.2. EAExt2 – Entrevista exploratória a avaliador externo* ..... *330*
*1.4.3. EAExt3 – Entrevista exploratória a avaliador externo* ..... *333*
*1.4.4. EAExt4 – Entrevista exploratória a avaliador externo* ..... *336*
*1.4.5. EAExt5 – Entrevista exploratória a avaliador e elemento da SADD* ..... *340*
**APÊNDICE 2 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS ..... 344**
APÊNDICE 2.1. TABELAS SÍNTESE DA ANÁLISE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS AOS DIRETORES DE AE/ENA ..... 345
*2.1.1. Situação da ADD à data das entrevistas (antes de 2018)* ..... *345*
*2.1.2. Características do modelo avaliativo* ..... *347*
*2.1.4. Novas perspetivas para a ADD* ..... *350*
*2.1.6. Quotas* ..... *355*
*2.1.7. Sigilo* ..... *356*
*2.1.8. ADD e colocação de professores* ..... *356*
*2.1.9. Liderança e gestão da escola* ..... *357*
*2.1.10. Distribuição do serviço docente* ..... *359*
*2.1.11. Supervisão docente* ..... *361*
*2.1.12. Formação* ..... *363*
*2.1.13. Projeto educativo* ..... *363*
*2.1.14. Avaliação externa e interna da escola* ..... *364*
APÊNDICE 2.2. QUADROS SÍNTESE DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS AOS DIRETORES DE CFAE ..... 365
*2.2.1. Importância da ADD e do modelo (sentido lato)* ..... *365*
*2.2.2. Importância da avaliação externa* ..... *367*
*2.2.3. Quotas* ..... *369*

2.2.4. Sigilo.....*369*
*2.2.5. Posicionamento dos diretores dos CFAE face à avaliação externa* .....*370*
*2.2.6. Posicionamento dos diretores de AE/ENA face à avaliação externa*.....*371*
*2.2.7. Monitorização do processo de avaliação externa*.....*372*
*2.2.8. Calendarização e operacionalização do processo de avaliação externa* .....*373*
*2.2.10. Número de professores avaliados* .....*376*
*2.2.11. Aulas observadas*.....*377*
*2.2.12. Trabalho do avaliador externo*.....*378*
*2.2.13. Formação* .....*379*
*2.2.14. Reuniões entre AI e AExt*.....*380*
*2.2.15. Reuniões entre AExt e avaliado*.....*381*
*2.2.16. Escusa*.....*382*
*2.2.17. Reclamações*.....*383*
*2.2.18. Feedback do processo de AEDD*.....*384*
APÊNDICE 2.3 – QUADROS SÍNTESE DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS AOS AVALIADORES EXTERNOS. .....385
*2.3.1. Opinião geral acerca da ADD* .....*385*
*2.3.2. Opinião geral acerca da existência de quotas e de sigilo*.....*386*
*2.3.3. Opinião geral acerca do papel desempenhado pelo Diretor de AE/ENA*.....*387*
*2.3.4. Importância, finalidade e aplicabilidade da avaliação externa* .....*388*
*2.3.5. Opinião geral acerca do número de aulas observadas*.....*390*
*2.3.6. Vantagens do desempenho da função de avaliador externo para a progressão na carreira*.....*390*
*2.3.7. Opinião geral acerca da existência de reuniões entre avaliadores interno e externo e avaliadores e avaliado*.....*391*
*2.3.8. Formação ministrada aos avaliadores externos* .....*391*
*2.3.9. Satisfação com o desempenho da função de avaliador externo*.....*392*
*2.3.10. Opinião acerca do funcionamento da SAAD*.....*393*
*2.3.11. Perspetivas futuras para a ADD* .....*394*
**APÊNDICE 3 – INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO.....395**
3.1. INSTRUMENTO 1 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A DIRETORES DE AE/ENA .....396

3.2. INSTRUMENTO 2 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A DIRETORES DE CFAE ..... 403
3.3. INSTRUMENTO 3 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A AVALIADORES EXTERNOS ..... 410
**APÊNDICE 4 – QUADROS EXPLICATIVOS DOS MODELOS DE ADD E DAS DESPESAS DO ESTADO EM EDUCAÇÃO ..... 418**
APÊNDICE 4.1 – EVOLUÇÃO CRONOLÓGICA DOS MODELOS DE ADD POR GOVERNO CONSTITUCIONAL ..... 419
APÊNDICE 4.2 – CARACTERÍSTICAS DO MODELO DE ADD ..... 422
APÊNDICE 4.3 – DESPESAS DO ESTADO EM EDUCAÇÃO ..... 425

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação global dos índices e escalões de progressão na carreira docente de acordo com o ECD. ..... 47
Quadro 2 - Escalões da carreira, índices remuneratórios e módulos de permanência de tempo de serviço prestado em cada escalão e hipotéticos anos de idade do docente de acordo com o DL 41/2012, de 21 de fevereiro. ..... 48
Quadro 3 - Comparação da cronologia legislativa dos modelos de gestão e organização escolar e dos modelos de avaliação do desempenho docente. ..... 60
Quadro 4 - Evolução cronológica dos normativos legais referentes aos órgãos de direção, administração e gestão escolar e aos processos de eleição do diretor desde 1974 até à atualidade. ..... 76
Quadro 5 - Caraterização sintética do modelo de ADD do DR 13/92 de 30 de junho. ..... 87
Quadro 6 - Caraterização sintética do modelo de ADD do DR 14/92 de 4 de julho. ..... 88
Quadro 7 - Caraterização sintética do modelo de ADD do DR 11/98 de 15 de maio. ..... 90
Quadro 8 - Caraterização sintética do modelo de ADD do DR 2/2008 de 10 de janeiro. ..... 96
Quadro 9 - Caraterização sintética do modelo ADD DR 2/2010 de 23 de junho. ..... 101
Quadro 10 - Quadro legislativo do modelo de ADD, regulado pelo DR 26/2012 de 21 de fevereiro ..... 105
Quadro 11 - Enquadramento legal do processo de avaliação do modelo de ADD, de acordo com o tipo de avaliação e procedimentos de classificação. ..... 106
Quadro 12 - Intervenientes no processo de avaliação e elementos avaliativos de acordo com o DR 26/2012 de 21 de fevereiro ..... 108
Quadro 13 - Modalidades do processo avaliativo de acordo com o DR26/2012 de 21 de fevereiro, por escalões na carreira docente e desempenho de funções. ..... 109
Quadro 14 - Síntese relativo às principais alterações registadas ao longo dos três ciclos de ADD, no que respeita à observação de aulas. ..... 110
Quadro 15 - Intervenientes no processo de avaliação interna e externa e respetivas dimensões avaliativas, de acordo com o DR 26/2012 de 21 de fevereiro. ..... 111
Quadro 16 - Menções qualitativas e efeitos do processo avaliativo, de acordo com o DR 26/2012 de 21 de fevereiro. ..... 116
Quadro 17 - Governos Constitucionais XI – XV – progressão na carreira, estatuto (ECD) e legislação da avaliação docente (ADD). ..... 119

Quadro 18 - Governos Constitucionais XVI - XVII – progressão na carreira, estatuto (ECD) e legislação da avaliação docente (ADD).....120
Quadro 19 - Governos Constitucionais XVIII – XXI – progressão na carreira, estatutos da carreira docente (ECD) e legislação da avaliação docente (ADD). .....121
Quadro 20 - Perspetiva diacrónica da legislação da RAA no que concerne à ao ECD, à ADD à progressão na carreira docente. .....122
Quadro 21 - Perspetiva diacrónica da legislação da RAM no que concerne ao ECD, à ADD e à progressão na carreira docente (2008 – 2018).....123
Quadro 22 - Sexo e idade dos diretores de AE/ENA. .....179
Quadro 23 - Grau académico, anos de serviço e posicionamento na carreira docente dos diretores de AE/ENA.....180
Quadro 24 - Anos de exercício do cargo de diretor, localização geográfica do AE/ENA e número de escolas.....181
Quadro 25 - Contabilização do trabalho desenvolvido pelo AExt para efeitos da sua ADD. 185
Quadro 26 - Peso da avaliação externa na classificação do docente, na perspetiva dos diretores de AE/ENA, por grau académico. .....186
Quadro 27 - Grau de dificuldade/facilidade do processo de aplicação de quotas para progressão, por grau académico e por anos de serviço. .....187
Quadro 28 - Dado dos questionários aos diretores de AE/ENA.....189
Quadro 29 - Sexo e idade dos diretores de CFAE. .....190
Quadro 30 - Grau académico, anos de serviço, posicionamento na carreira e grupos de recrutamento dos diretores de CFAE.....191
Quadro 31 - Anos de exercício do cargo de diretor de CFAE, localização geográfica dos CFAE. .....192
Quadro 32 - Número de AE e ENA por CFAE. .....192
Quadro 33 - Processo de AEDD segundo os diretores de CFAE. .....200
Quadro 34 - Sexo e idade dos avaliadores externos. .....201
Quadro 35 - Grau académico, anos de serviço docente e posicionamento na carreira.....201
Quadro 36 - Grupo de recrutamento dos avaliadores externos. .....202
Quadro 37 - Principal nível de ensino e outras funções na escola dos avaliadores externos. 203
Quadro 38 - Área geográfica da escola dos avaliadores externos. .....203
Quadro 39 - Formação inicial e formação específica dos avaliadores externos.....204
Quadro 40 - Número de vezes que desempenhou a função de avaliador externo. .....204

Quadro 41 - Avaliação do trabalho do avaliador externo. ..... 205
Quadro 42 - Grau de contribuição do modelo de ADD para a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes (Q25), das aprendizagens dos alunos (Q26) e do funcionamento organizacional das escolas (Q27), segundo os AExt, por grau de formação académica. ..... 214
Quadro 43 - Grau de contribuição do modelo de ADD para a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes (Q25), das aprendizagens dos alunos (Q26) e do funcionamento organizacional das escolas (Q27) e grau de enriquecimento pessoal e profissional dos AExt pelo desempenho da função de AExt (Q28), segundo os AExt, por anos de serviço docente. ..... 215
Quadro 44 - Processo de AEDD de acordo com os avaliadores externos. ..... 216
Quadro 45 - Posicionamento do diretor de AE/ENA face ao modelo de ADD (parte I). ..... 262
Quadro 46 - Posicionamento do diretor de AE/ENA face ao modelo de ADD (parte II). ..... 263
Quadro 47 - Posicionamento do diretor de CFAE face ao modelo de ADD. ..... 264
Quadro 48 - Operacionalização do processo de avaliação externa – BAE. ..... 264
Quadro 49 - Operacionalização do processo de avaliação externa – formação, acompanhamento, monitorização e avaliação do trabalho desenvolvido pelo avaliador externo. ..... 265
Quadro 50 - Guião de entrevista a avaliadores externos do desempenho docente. ..... 266
Quadro 51 - Situação da ADD à data das entrevistas (antes de 2018). ..... 345
Quadro 52 - Características do modelo avaliativo. ..... 347
Quadro 53 – Importância e finalidade da ADD ..... 348
Quadro 54 - Novas perspetivas para a ADD. ..... 350
Quadro 55 - Avaliação externa do desempenho docente (AEDD). ..... 352
Quadro 56 -Quotas. ..... 355
Quadro 57 - Sigilo. ..... 356
Quadro 58 - ADD e colocação de professores. ..... 356
Quadro 59 - Liderança e gestão da escola. ..... 357
Quadro 60 - Distribuição do serviço docente. ..... 359
Quadro 61 - Supervisão docente ..... 361
Quadro 62 - Formação. ..... 363
Quadro 63 - Projeto educativo. ..... 363
Quadro 64 - Avaliação externa e interna da escola. ..... 364
Quadro 65 - Importância da ADD e do atual modelo ..... 365
Quadro 66 - Importância da avaliação externa. ..... 367

Quadro 67 – Quotas. ..... 369
Quadro 68 – Sigilo. ..... 369
Quadro 69 - Importância da avaliação externa. ..... 370
Quadro 70 - Posicionamento dos diretores de AE/ENA face à avaliação externa. ..... 371
Quadro 71 - Monitorização do processo de avaliação externa. ..... 372
Quadro 72 - Calendarização e operacionalização do processo de avaliação externa. ..... 373
Quadro 73 - Bolsa de avaliadores externos (BAE). ..... 374
Quadro 74 - Número de professores avaliados. ..... 376
Quadro 75 - Aulas observadas. ..... 377
Quadro 76 - Trabalho do avaliador externo. ..... 378
Quadro 77 - Formação. ..... 379
Quadro 78 - Reuniões entre AI e AExt. ..... 380
Quadro 79 - Reuniões entre AExt e avaliado. ..... 381
Quadro 80 – Escusa. ..... 382
Quadro 81 - Reclamações. ..... 383
Quadro 82 - Feedback do processo de AEDD. ..... 384
Quadro 83 - Opinião geral acerca da ADD. ..... 385
Quadro 84 - Opinião geral acerca da existência de quotas e de sigilo. ..... 386
Quadro 85 - Opinião geral acerca do papel desempenhado pelo diretor de AE/ENA. ..... 387
Quadro 86 - Importância, finalidade e aplicabilidade da avaliação externa. ..... 388
Quadro 87 - Opinião geral acerca do número de aulas observadas. ..... 390
Quadro 88 - Vantagens do desempenho da função de avaliador externo para a progressão na carreira. ..... 390
Quadro 89 - Opinião geral acerca da existência de reuniões entre avaliadores interno e externo e avaliadores e avaliado. ..... 391
Quadro 90 - Formação ministrada aos avaliadores externos. ..... 391
Quadro 91 - Satisfação com o desempenho da função de avaliador externo. ..... 392
Quadro 92 - Opinião acerca do funcionamento da SAAD. ..... 393
Quadro 93 - Perspetivas futuras para a ADD. ..... 394
Quadro 94 - Organização do inquérito por questionário a diretores de AE/ENA. ..... 396
Quadro 95 - Organização do inquérito por questionário a diretores de CFAE. ..... 403
Quadro 96 - Organização do inquérito por questionário a avaliadores externos ..... 410
Quadro 97 - Governos Constitucionais, ECD e modelos de ADD. ..... 419

Quadro 98 - Governos Constitucionais, ECD e modelos de ADD. ..... 420
Quadro 99 - Governos Constitucionais, ECD e modelos de ADD. ..... 421
Quadro 100 - Normativos legais, intervenientes no processo de ADD e respetivos elementos avaliativos. ..... 422
Quadro 101 - Dimensões da avaliação do desempenho docente de acordo com o DR 26/2012 de 21 de fevereiro. ..... 424
Quadro 102 - Governos Constitucionais XI – XVI - despesas do Estado em educação por % PIB; período de progressão/suspensão na carreira docente; estatutos da carreira docente (ECD) e modelos de avaliação docente (ADD). ..... 425
Quadro 103 - Governos Constitucionais XV – XVIII - despesas do Estado em educação por % PIB; período de progressão/suspensão na carreira docente; estatutos da carreira docente (ECD) e modelos de avaliação docente (ADD). ..... 426
Quadro 104 - Correlação do XVIII Governo Constitucional; despesas do Estado em educação por % PIB; período de progressão/suspensão na carreira docente; estatutos da carreira docente e modelos de avaliação docente ..... 427

**INDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Distribuição em frequência relativa (%) da avaliação dos normativos e anexos legais que regem o processo de ADD, segundo os diretores de AE/ENA. ..... 182
Gráfico 2 - Distribuição em frequência relativa (%) respeitante ao grau de implementação e execução do processo de ADD, segundo os diretores de AE/ENA. ..... 182
Gráfico 3 - Distribuição em frequência relativa (%) no que concerne ao grau de colaboração existente entre os diretores de AE/ENA e os CDC, de acordo com os diretores de AE/ENA. ..... 183
Gráfico 4 - Distribuição em frequência relativa (%) no que concerne ao grau de colaboração existente entre os diretores de AE/ENA e os diretores de CFAE, de acordo com os diretores de AE/ENA. ..... 183
Gráfico 5 - Distribuição em frequência relativa (%) no que concerne ao grau de formação pedagógica dos AI, segundo os diretores de AE/ENA. ..... 184
Gráfico 6 - Distribuição em frequência relativa (%) no que concerne à qualidade da formação ministrada aos AI, segundo os diretores de AE/ENA. ..... 184
Gráfico 7 - Distribuição em frequência relativa (%) no que concerne à qualidade da formação ministrada aos AExt, segundo os diretores de AE/ENA. ..... 185
Gráfico 8 - Distribuição em frequência relativa (%) no que concerne ao peso da avaliação externa na classificação do docente, na perspetiva dos diretores de AE/ENA. ..... 186
Gráfico 9 - Grau de dificuldade/facilidade do processo de aplicação de quotas para progressão, segundo os diretores AE/ENA. ..... 186
Gráfico 10 - Distribuição em frequência relativa (%) quanto ao grau de contribuição do modelo de ADD para a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva dos diretores de AE/ENA. ..... 187
Gráfico 11 - Distribuição em frequência relativa (%) quanto ao grau de contribuição do modelo de ADD para a melhoria das aprendizagens dos alunos, na perspetiva dos diretores de AE/ENA. ..... 188
Gráfico 12 - Distribuição em frequência relativa (%) quanto ao grau de contribuição do modelo de ADD para a melhoria do funcionamento organizacional das escolas, de acordo com os diretores de AE/ENA. ..... 188
Gráfico 13 - Distribuição em frequência relativa (%) por grau de facilidade de implementação do processo de avaliação externa, na perspetiva dos diretores de CFAE. ..... 193

Gráfico 14 - Distribuição em frequência relativa (%) no que concerne ao grau de colaboração dos diretores de AE/ENA na agilização do processo de calendarização e de observação de aulas, na perspetiva dos diretores de CFAE. ..... 193
Gráfico 15 - Distribuição em frequência relativa (%) quanto ao grau de colaboração dos diretores de AE/ENA na seleção dos AExt, na perspetiva dos diretores de CFAE. ..... 194
Gráfico 16 - Distribuição em frequência relativa do grau de facilidade de seleção dos AExt pelos diretores de CFAE. ..... 194
Gráfico 17 - Distribuição em frequência relativa (%) relativa ao grau de colaboração entre diretor de CFAE e os AExt, na perspetiva dos diretores de CFAE. ..... 195
Gráfico 18 - Distribuição em frequência relativa (%) relativa ao grau de formação pedagógica dos AExt, na perspetiva dos diretores de CFAE. ..... 195
Gráfico 19 - Distribuição em frequência relativa (%) da qualidade da formação ministrada aos AExt, na perspetiva dos diretores de CFAE. ..... 196
Gráfico 20 - Distribuição em frequência relativa (%) no que concerne à repetição do mesmo AExt, na perspetiva dos diretores de CFAE. ..... 196
Gráfico 21 - Distribuição em frequência relativa (%) no que concerne à frequência da avaliação formal da qualidade do trabalho do AExt feita pelos diretores de CFAE. ..... 197
Gráfico 22 - Distribuição em frequência relativa (%) no que concerne ao peso da avaliação externa na classificação do docente, na perspetiva dos diretores de CFAE. ..... 197
Gráfico 23 - Distribuição em frequência relativa (%) do grau de adequação da avaliação externa às características da atividade docente, na perspetiva dos diretores de CFAE..... 198
Gráfico 24 - Distribuição em frequência relativa (%) quanto ao grau de contribuição do modelo de ADD para a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva dos diretores de CFAE. ..... 198
Gráfico 25 - Distribuição em frequência relativa (%) quanto ao grau de contribuição do modelo de ADD para a melhoria das aprendizagens dos alunos, na perspetiva dos diretores de CFAE. ..... 199
Gráfico 26 - Distribuição em frequência relativa (%) quanto ao grau de contribuição do modelo de ADD para a melhoria do funcionamento organizacional das escolas, na perspetiva dos diretores de CFAE. ..... 199
Gráfico 27 - Distribuição em frequência relativa (%) da avaliação dos normativos e anexos legais que regem o processo de avaliação externa segundo os avaliadores externos. ..... 206

Gráfico 28 - Distribuição em frequência relativa (%) da qualidade da formação ministrada aos AExt, de acordo com os próprios. ..... 207
Gráfico 29 - Distribuição em frequência relativa (%) no que concerne à normalidade e previsibilidade do processo de AEDD. ..... 207
Gráfico 30 - Distribuição em frequência relativa (%) do posicionamento face à duração temporal das aulas observadas na perspetiva dos AExt. ..... 208
Gráfico 31 - Distribuição em frequência relativa (%) relativa à importância atribuída à existência de reuniões entre o AExt e o avaliado, na perspetiva dos AExt. ..... 208
Gráfico 32 - Distribuição em frequência relativa (%) relativa à importância atribuída à existência de reuniões entre o avaliador interno e o AExt, na perspetiva dos AExt. ..... 209
Gráfico 33 - Distribuição em frequência relativa (%) no que concerne ao peso da avaliação externa na classificação do docente, na perspetiva dos AExt. ..... 209
Gráfico 34 - Distribuição em frequência relativa (%) da avaliação do trabalho do AExt, segundo os próprios. ..... 210
Gráfico 35 - Distribuição em frequência relativa (%) das entidades que os AExt consideram que os avaliam. ..... 210
Gráfico 36 - Distribuição em frequência relativa (%) no que concerne à atribuição de contrapartidas profissionais pelo desempenho da função de AExt, de acordo com os próprios. ..... 211
Gráfico 37 - Distribuição em frequência relativa (%) das contrapartidas profissionais do AExt, de acordo com os próprios. ..... 211
Gráfico 38 - Distribuição em frequência relativa (%) no que concerne ao grau de adequação da avaliação externa às características da atividade docente, na perspetiva dos AExt. ..... 212
Gráfico 39 - Distribuição em frequência relativa (%) quanto ao grau de contribuição do modelo de ADD para a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva dos AExt. ..... 212
Gráfico 40 - Distribuição em frequência relativa (%) quanto ao grau de contribuição do modelo de ADD para a melhoria das aprendizagens dos alunos, na perspetiva dos AExt. ..... 213
Gráfico 41 - Distribuição em frequência relativa (%) quanto ao grau de contribuição do modelo de ADD para a melhoria do funcionamento organizacional das escolas, na perspetiva dos AExt. ..... 213
Gráfico 42 - Distribuição em frequência relativa (%) no que concerne ao grau de enriquecimento pessoal e profissional dos AExt pelo desempenho da função de AExt. ..... 214

## INTRODUÇÃO

Este trabalho de investigação intitulado "Avaliação do Desempenho Docente em Portugal: Contradições e Paradoxos (2012 – 2021)" é apresentado no âmbito da defesa da Tese de Doutoramento em Educação da Universidade Lusófona e versa sobre a problemática da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) em Portugal, assumindo particular relevância neste estudo, o modelo de avaliação em vigor desde 2012.

Sustentado por um quadro teórico conceptual, o presente trabalho de investigação propõe-se estudar os efeitos deste modelo avaliativo, nomeadamente da introdução da avaliação externa, quer ao nível do funcionamento organizacional das escolas (AE/ENA) e dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), quer ao nível do contributo do trabalho desenvolvido pelo avaliador externo (AExt), para uma nova prática avaliativa docente, para a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes e para a persecução dos objetivos do próprio modelo avaliativo.

Propõe-se neste trabalho, estudar e compreender quais as opiniões dos principais intervenientes neste processo avaliativo, diretores (D) de Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas (AE/ENA), dos diretores de Centros de Formação de Associação de Escolas (DCFAE) e dos avaliadores externos (AExt) acerca da aplicação deste modelo de ADD e acolhe ainda as expectativas dos mesmos.

Destaca-se a importância dos diretores de AE/ENA como coordenadores e máximos responsáveis pelo processo avaliativo, conhecedores e possíveis utilizadores da informação referente à avaliação externa, dos diretores de CFAE, como selecionadores dos avaliadores externos e responsáveis pela monitorização do processo de avaliação externa; dos avaliadores externos, como avaliadores e supervisores da componente científica e pedagógica.

Este trabalho pretende também induzir a reflexão sobre a utilidade e os efeitos do processo de avaliação docente em curso, contribuir para o desenvolvimento de um novo modelo avaliativo e reforçar a consciencialização de todos os intervenientes no sentido de perspetivar a ADD, como oportunidade de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Para a realização deste estudo de investigação foi considerado o universo diacrónico entre fevereiro de 2012, desde a implementação do modelo avaliativo, até setembro de 2021, data de término de recolha dos dados empíricos do inquérito por questionário.

Os efeitos da aplicação do modelo avaliativo começaram a surtir efeito a partir de 1 de janeiro de 2018, com o fim da suspensão da progressão na carreira.

Para a elaboração deste trabalho foram utilizadas as *Normas para a elaboração e apresentação de teses de doutoramento* (Primo & Mateus, 2021), v.6, homologada pelo Despacho n.º 10/2021, de 5 de março, em vigor na Universidade Lusófona.

A gestão escolar, a regulamentação da carreira e a avaliação do desempenho docente constituem os três instrumentos mais significativos da profissão docente em Portugal. Apesar de estarem associados, foram objeto de medidas distintas e a avaliação do desempenho, mais tardia e intrinsecamente correlacionada com os modelos de gestão escolar passou, desde 2007, a ter "uma função específica na gestão do percurso profissional dos professores" (Barroso & Viseu, 2020, p.109), cujos resultados condicionam diretamente a progressão na carreira.

A avaliação dos sistemas educativos e do desempenho docente tem merecido centralidade nos intentos reformistas de vários governos a nível internacional, sendo justificada pela necessidade de prestação de contas (*accountability)*, de melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos e do desenvolvimento organizacional das escolas.

Na perspetiva de Figari (2007), a avaliação de professores assume duas lógicas: a de controlo da realização das tarefas, com efeitos na "evolução possível da carreira dos professores" (Figari, 2007, p.26) e a de desenvolvimento profissional e pessoal, concebendo "um dispositivo de acompanhamento ao serviço do desenvolvimento contínuo" dos professores (Figari, 2007, p.26), ambas com um sentido relativamente contraditório.

Estudos efetuados no domínio das metodologias de investigação em ciências sociais identificam vários fatores que podem ditar a origem de uma problemática de investigação, nomeadamente o interesse e a experiência que o investigador tem sobre o campo de estudo escolhido (Laville & Dionne, 1999; Coutinho, 2011).

O interesse pela temática da avaliação do desempenho docente advém do facto de eu ter sido nomeada professora avaliadora, com funções de Relatora, no 2.º ciclo de avaliação (correspondente ao biénio 2009-2011), sob a vigência do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, após dezasseis anos de exercício profissional como professora do grupo disciplinar 520 - Biologia/Geologia, ao longo dos quais, também desempenhei cargos de gestão intermédia.

De acordo com (Teodoro, 2006, p.93), os professores "que se posicionam a meio da carreira procuram estratégias para faze algo diferente da rotina escolar, nem que seja tirar uma pós-graduação, um mestrado ou um doutoramento".

O desempenho do cargo de professora avaliadora da componente científico-pedagógica por delegação de competências reforçou a minha consciencialização da importância do

desempenho profissional do professor na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos e do funcionamento organizacional da escola.

Esta reflexão conduziu-me a uma maior tomada de consciência do meu percurso profissional e das minhas vivências no exercício da profissão docente, permitindo-me, tal como referem Freitas & Galvão (2007, p.220) "evidenciar emoções, experiências ou pequenos fatos marcantes dos quais não nos tínhamos apercebido".

Esta função supervisiva revestiu-se de uma enorme responsabilidade profissional e simultaneamente de um grande desconforto emocional, por falta de reconhecimento profissional entre os pares, mais concretamente, os docentes avaliados, que alegavam corretamente que eu não possuía formação específica e experiência para o desempenho de tal função e por à data não exercer funções de coordenadora de departamento curricular.

À época, muitos docentes não concordavam com o modelo de avaliação imposto, alegando discordância acerca dos aspetos relacionados com os procedimentos, os instrumentos, a obrigatoriedade da observação de aulas, a formação dos avaliadores e a existência de um sistema de quotas, que limitava a progressão automática na carreira.

Alguns avaliados criaram dificuldades acrescidas no decorrer do seu processo avaliativo, nomeadamente na observação e avaliação do desempenho em sala de aula, ao não reconhecerem competências profissionais e formação específica ao avaliador.

Posteriormente o referido modelo foi substituído por outros modelos de avaliação, até ao modelo de avaliação docente regulado pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que, de acordo com o seu preâmbulo, pretende promover "um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a actividade letiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua actividade: o ensino e a aprendizagem" (Preâmbulo) e cujos reais efeitos não foram ainda estudados.

Este modelo avaliativo introduziu pela primeira vez a componente da avaliação externa, enfatizando o papel de um avaliador externo à escola, responsável pela avaliação da componente científica e pedagógica dos docentes, posicionados no período probatório, no 2.º e 4.º escalões da carreira docente.

Com o objetivo de criar pensamento acerca da temática da ADD em Portugal e uma nova forma de a olhar em diferentes perspetivas ainda não suficientemente articuladas, procedeu-se à sua contextualização histórica, social e temporal ao longo dos sucessivos governos constitucionais, ao estudo do seu enquadramento legislativo e implantação dos sucessivos modelos de avaliação.

Por este motivo, o trabalho ficou sobredimensionado, contudo e de acordo com (Lascoumes, P. & Le Galès, 2004, p. 15) "Cada instrumento tem uma história, e as suas propriedades são indissociáveis das finalidades que lhe são atribuídas".

Com o intuito de cumprir com os objetivos propostos e encontrar resposta à questão central desta investigação, dividimos o trabalho em duas partes, Parte I – Contextualização da Investigação e Revisão da Literatura e Parte II - Estudo Empírico.

A Parte I, Contextualização da Investigação e Revisão da Literatura está dividida em cinco capítulos: i) no capítulo 1, define-se e contextualiza-se a problemática em estudo, explicitam-se as suas questões orientadoras, os objetivos gerais e específicos e justifica-se a pertinência da realização desta investigação; ii) no capítulo 2, apresenta-se o percurso metodológico do estudo tendo em conta o paradigma da investigação, a metodologia utilizada, os participantes, as técnicas de recolha e de análise de dados e faz-se referência às questões de natureza ética; iii) no capítulo 3, procede-se à contextualização das características da estrutura da carreira docente em Portugal, como foi regulamentada e como evoluiu desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo até à atualidade; iv) no capítulo 4, faz-se referência à evolução dos modelos de gestão e administração escolar desde 1974 até à atualidade, no contexto da evolução global das políticas educativas em Portugal; v) no capítulo 5; apresentamos uma retrospetiva diacrónica e histórico-legislativa dos sucessivos modelos de ADD em Portugal, fazendo-se referência aos propósitos e às finalidades da avaliação docente, com maior ênfase no modelo de avaliação docente em vigor.

Na Parte II deste trabalho, Estudo Empírico, são apresentados os dados obtidos, procede-se ao tratamento e à discussão dos resultados e tecem-se as conclusões e reflexões finais do estudo. Faz-se também referência às limitações do estudo e sugerem-se novas linhas de investigação no contexto da avaliação do desempenho docente.

Está dividida em três capítulos: vi) no capítulo 6, é feita a apresentação e a análise dos dados qualitativos resultantes das entrevistas realizadas aos diretores de AE/ENA, aos diretores de CFAE e aos avaliadores externos, que permitiram a elaboração dos inquéritos por questionário; vii) no capítulo 7, é feita a apresentação e a análise dos dados quantitativos resultantes dos inquéritos por questionário realizados aos diretores de AE/ENA, aos diretores de CFAE e aos avaliadores externos; viii) no capítulo 8, procede-se à apresentação e discussão dos resultados.

Por último, apresentamos as Conclusões e as Reflexões Finais desta investigação e indicamos sugestões para futuros estudos acerca da avaliação do desempenho docente.

# PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO E REVISÃO DA LITERATURA

Na Parte I deste trabalho, é feita a contextualização desta investigação e a revisão da literatura.

No Capítulo 1, define-se e contextualiza-se a problemática em estudo, explicitam-se as suas questões orientadoras, os objetivos gerais e específicos e justifica-se a pertinência da realização desta investigação.

No Capítulo 2, apresenta-se o percurso metodológico do estudo tendo em conta o paradigma da investigação, a metodologia utilizada, os participantes, as técnicas de recolha e de análise de dados e faz-se referência às questões de natureza ética.

No Capítulo 3, procede-se à contextualização das características da estrutura da carreira docente em Portugal, como foi regulamentada e como evoluiu desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo até à atualidade.

No Capítulo 4, faz-se referência à evolução dos modelos de gestão e administração escolar desde 1974 até à atualidade, no contexto da evolução global das políticas educativas em Portugal.

No Capítulo 5, apresentamos uma retrospetiva diacrónica e histórico-legislativa dos sucessivos modelos de ADD em Portugal, fazendo-se referência aos propósitos e às finalidades da avaliação docente, com maior ênfase no modelo de avaliação docente em vigor.

A avaliação em sentido lato tem vindo a adquirir múltiplos significados, de acordo com a evolução das sociedades, em que as alterações económicas, sociais, políticas e culturais originaram diferentes conceções de educação e, consequentemente, diferentes modelos de ensino aprendizagem e de avaliação.

A avaliação no contexto educativo iniciou-se com a avaliação das aprendizagens do aluno, posteriormente ganhou expressão a avaliação do professor e atualmente a avaliação das escolas e dos sistemas educativos, em resposta a pressões de organizações governamentais.

A avaliação do desempenho docente não pode ser estudada descontextualizada das políticas educativas que regem os sistemas educativos, pois como a Escola, a avaliação do desempenho docente é uma construção histórica e social.

Também Fernandes (2008) refere que a avaliação docente é uma complexa construção social e, de acordo com McLaughlin (1990, citado em Stronge, 2011, p. 34), "avaliação de professores não é um evento, mas antes um processo dinâmico e evolutivo".

De acordo com Caetano & Vala (2000), a avaliação do desempenho surgiu como elemento de gestão e é considerada uma necessidade organizacional e simultaneamente um processo regulador.

Segundo Chiavenato (1999, p.211), "a avaliação do desempenho é a identificação, mensuração e administração do desempenho humano nas organizações" ou uma "apreciação sistemática do desempenho de cada pessoa em função das actividades que ela desempenha, das metas e resultados a serem alcançados e do seu potencial desenvolvimento".

De acordo com Câmara et al. (2001, p.353), a avaliação do desempenho "é uma tarefa chave na gestão das pessoas, porque dela decorrem consequências importantes para a retenção, motivação e desenvolvimento dos colaboradores" em que "os sistemas de avaliação de desempenho são, a maioria das vezes, processos altamente emocionais em que os avaliadores não têm grandes preocupações de exactidão e objectividade" (Câmara et al., 2001, p.375).

Nevo (1995, p.135) define a avaliação do desempenho docente como "o processo de descrever e julgar o mérito e o valor dos professores, tendo por base o seu conhecimento, competências, comportamento e os resultados do seu ensino".

Rosales (1992, p.12) considera que "a avaliação tem consistido na recolha de informação e na formulação de juízos sobre o valor ou o mérito do professor" e (De Ketele, 2010) refere que a função da ADD é verificar, de forma clara, precisa e confiável, a qualidade das ações profissionais dos docentes, com vista à tomada de decisões de natureza profissional.

Santos Guerra (2002) afirma, por sua vez, que "(…) verdadeiramente importante na avaliação é saber quem é que a avaliação vai favorecer, ao serviço de quem se vai pôr e que tipo de benefícios se vão alcançar."

Natriello (1990, citado por Curado, 1997, p.196) refere que os três principais propósitos da avaliação dos professores são a prestação de contas, com vista à progressão na carreira, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

A avaliação para a prestação de contas é, segundo Neave (1985, p.19), "um processo que envolve o dever, quer dos indivíduos, quer das organizações de que fazem parte, de prestarem periodicamente contas das tarefas desempenhadas a alguém que tem o poder e a autoridade de modificar subsequentemente esse desempenho, através da utilização de sanções ou de recompensas".

A mesma opinião têm Alves & Machado (2010, p.91), ao sublinharem que "não é possível estabelecer um verdadeiro processo de melhoria da qualidade que ignore as necessidades individuais" dos docentes.

Com efeito, Abramowicz (1998), citado por Alves & Machado (2010, p.95), salienta que "a avaliação do desempenho docente não se limitará a um julgamento do trabalho docente, mas constituir-se-á numa possibilidade de orientar a trajectória profissional do professor".

Curado (2002) adverte que "(…) a avaliação dos professores poderá ser uma actividade rotineira e com pouca utilidade, prejudicial mesmo para o clima das escolas e o moral dos docentes, ou poderá ser um veículo importante de comunicação e discussão dos objectivos organizacionais e profissionais e de estímulo ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional".

Sem existirem mecanismos de supervisão pedagógica ativos na dinâmica organizacional das escolas, não poderão existir modelos avaliativos dinâmicos que contribuam para o desenvolvimento profissional dos professores. Em contradição, o que se avalia é pontual e estático no tempo, sem construção sólida para o futuro.

O modelo avaliativo, de acordo com o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de janeiro (artigo 30.º), deveria ter sido revisto durante o quarto ano de vigência, que corresponderia ao ano letivo 2016/2017, com consulta das associações sindicais. Porém, a suspensão da progressão na carreira condicionou a evolução natural da aplicação do modelo e, somente após 2018, com o fim da suspensão da contagem do tempo para progressão, se sentem os efeitos.

São vários os propósitos subjacentes aos modelos de avaliação que têm vindo a ser aplicados em diversos países: "…certificação, seleção, efetivação, prestação de contas, retenção, promoção na carreira, demissão, aumento de salário, desenvolvimento profissional e melhoria da escola" (Simões, 2000b, p. 162).

Estes propósitos circunscrevem-se em duas funções principais: a função formativa e a sumativa, porém a avaliação docente a nível internacional parece dirigir-se maioritariamente para um processo de controlo, tendo em vista a progressão na carreira ou o rendimento salarial do docente.

Na Europa Ocidental, há países onde a ADD tem carácter externo e sistemático, como a Alemanha, Eslovénia, Estónia, França, Grécia, Lituânia, Malta Polónia, Portugal, Roménia e Reino Unido. No continente americano, integram esta lista Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Honduras, México, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai, Venezuela e, nos Estados Unidos, a Califórnia e a Carolina do Norte (Murillo, 2007).

Noutros países da Europa Ocidental, tais como Áustria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Espanha, Finlândia, Irlanda, Itália, Islândia, Liechtenstein, Luxemburgo, Noruega, Países Baixos, Escócia e Suécia a ADD não se faz de forma externa e generalizada: (Murillo, 2007).

Na Califórnia e na Carolina do Norte (EUA), os critérios são o progresso dos alunos, as técnicas e as estratégias pedagógicas utilizadas, o grau de adesão aos objetivos curriculares e a criação de um clima de aula adequado à aprendizagem (Murillo, 2007).

No Reino Unido, a política do desempenho inclui um acordo dos objetivos com cada docente, um calendário anual no âmbito do plano da escola e documentação normalizada para todos os professores. A implementação da avaliação desenvolve-se em três fases: planeamento, recolha de informação e retorno da informação sobre o desempenho (Murillo, 2007).

Nas escolas secundárias de grande dimensão, o diretor avalia diretamente o pessoal docente que lhe está mais próximo, que, depois, avalia os professores em geral. O sistema do gestor de performance, que teve início em 1990, leva a que o regime remuneratório esteja diretamente ligado à avaliação (Lima, 2008).

Na Inglaterra, a avaliação de docentes é impulsionada "pelo governo a fim de conseguir a impor a sua agenda de reformas e de melhoria (…) são fornecidos recursos consideráveis para o desenvolvimento da escola e dos professores" (Day, 2010, p.152).

É efetuada por avaliadores externos, que observam as práticas e avaliam com base num conjunto de padrões profissionais nacionais definidos para a progressão na carreira, em concordância com existência da autoavaliação docente, pois "trata-se da forma de avaliação que melhor corresponde à promoção da autonomia profissional dos professores, uma vez que é criada, realizada e avaliada pelo próprio indivíduo" (Day, 2010, p.152).

Na Dinamarca, Finlândia, Noruega, Suécia e Países Baixos, a ADD é da responsabilidade da escola, tendo esta a possibilidade de implementar processos avaliativos que podem ter repercussões no vencimento dos professores (Murillo, 2007).

Na Islândia, desde 1985, cada escola implementa o seu próprio sistema e determina a forma como os professores realizam a autoavaliação (Lima, 2008).

Em Espanha, as finalidades da avaliação residem em melhorar a qualidade e a equidade, orientar políticas educativas, aumentar a transparência e a eficácia do sistema educativo e verificar o grau de cumprimento dos objetivos (Àlvarez, 2007), sendo que a ADD por parte de diretores de estabelecimentos de ensino só acontece em algumas comunidades autónomas.

Em França, Hadji (2010) refere que na avaliação docente está patente a função de controlo, que é assegurada pela prática esporádica da inspeção individual, tendo como finalidade, a progressão na carreira. O único interveniente é o inspetor que "observa para prestar

contas às autoridades administrativas". Todos os funcionários públicos estão sujeitos à avaliação conforme o estipulado no art.º 2.º do Décret n.º 2002-682, de 29 de abril.

A avaliação é diferenciada, conforme se trata de professores do primeiro grau (1.º ciclo e 5º ano) ou professores do segundo grau (6.º ano, 3.º ciclo e ensino secundário). Os primeiros são avaliados através de uma avaliação pedagógica efetuada por um inspetor académico, nomeado pela Inspeção da Educação Nacional, que verifica o cumprimento dos programas e dos horários e a qualidade pedagógica (pela observação de uma aula). Os segundos estão sujeitos a uma dupla avaliação - administrativa e pedagógica (Hadji, 2010).

É de salientar que a França, o Luxemburgo e a Turquia são os países onde as inspeções representam o procedimento mais importante para a avaliação dos professores (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2013).

Na Áustria, apresentam-se quatro áreas de trabalho docente: a qualidade do ensino, o desempenho do professor como facilitador educador, o desempenho do professor como elemento da equipa e o contributo do professor para a qualidade pedagógica da escola (Schmid, 2007).

Noutros países, como é o caso da Argentina, Chile e Roménia, os critérios utilizados são os próprios escalões da carreira, tendo os resultados da avaliação, em cada um dos escalões, um papel muito importante (Murillo, 2007; Urriola, 2013).

Na Bolívia, os professores têm de realizar um exame teórico-prático de aptidão profissional. Os professores que não superarem essa prova têm uma segunda oportunidade no ano seguinte. Se não forem aprovados, serão suspensos da função docente, sem trabalho e sem salário, até que a superem, numa terceira oportunidade, que é a última. Se voltarem a reprovar, ficarão definitivamente, afastados dos serviços de ensino público (Murillo, 2007).

No Peru, são considerados quatro elementos: a eficiência no serviço, o apoio e a pontualidade, a participação no trabalho comunitário e a promoção social.

Na Eslovénia, os critérios de avaliação são os conhecimentos, as capacidades, as competências multidisciplinares, a autonomia, a fiabilidade, a criatividade e o desempenho profissional, o trabalho colaborativo com os colegas e as relações com os pais e encarregados de educação (Murillo, 2007).

Na Finlândia, segundo (Murillo, 2007), a avaliação docente realiza-se no seio dos estabelecimentos de ensino, em que cada escola escolhe o modelo mais adequado, não existindo sistema externo de avaliação.

No sistema irlandês, segundo Sugrue (2010), o esforço de remodelação do sistema educativo é sustentado pela autoavaliação e a prestação de contas, sendo que a prestação de contas engloba os resultados da aprendizagem dos alunos, de acordo com as exigências de órgãos internacionais (OECD, entre outros) e a autoavaliação constitui um instrumento de ajuda para a avaliação externa.

Dados sobre outros países como a Hungria, a Suécia e a Republica Checa, indicam-nos que a autoavaliação é usada "como um instrumento suplementar à inspeção externa do sistema" (Tomás, I. & Costa, 2011)

Na Roménia, a avaliação docente é feita periodicamente, procurando-se estimular a melhoria da prática profissional através de estímulos remuneratórios, uma vez que os resultados da avaliação "constituem um critério eliminatório para a concessão de incentivos remuneratórios, para a promoção na carreira e para o desenvolvimento profissional" (Murillo, 2007, p.45).

Na Nova Zelândia, a avaliação docente assenta em mecanismos de auditoria às práticas, visando sobretudo a prestação de contas ao Estado. Segundo (Fitzgerald, 2010, p.73) este modelo desvaloriza o papel docente, reduzindo-o a uma dimensão tecnicista, referindo ainda que os sistemas "que valorizam a eficiência e a prestação de contas acentuam o papel dos professores como técnicos e não como profissionais".

Na Austrália, o sistema de recompensa para quem alcança padrões profissionais mais elevados constitui o meio para que a profissão docente seja socialmente respeitada e se obtenha uma orientação concisa para o desenvolvimento profissional, de forma que o mesmo dê acesso a uma certificação profissional por atos docentes relevantes (Ingvarson, 2010).

Nos Estados Unidos, o "Teacher Advancement Program" é um sistema de avaliação que tem por base padrões de desempenho e critérios de avaliação preestabelecidos e a avaliação docente ocorre em vários momentos da carreira, sendo asseguradas condições de fiabilidade e validade por avaliadores qualificados (Hammond, 2010). Os relatórios apresentados nos últimos anos integram a existência de uma relação entre o aproveitamento dos alunos e o desempenho do professor.

O sistema avaliativo do Chile baseia-se numa avaliação de caráter formativo, com diversificada recolha e discussão de dados, permitindo que de acordo com as fragilidades detetadas decorrentes da observação, fossem proporcionadas oportunidades de melhoria (Avalos, 2010).

A avaliação do desempenho docente em Portugal ganhou expressão com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, e evoluiu sempre em concordância com os modelos de gestão e administração escolar na procura de uma Escola para todos.

Entre 1990 e 2007, os modelos de avaliação docente caracterizaram-se por serem modelos de características marcadamente administrativas e burocráticas, baseados na apresentação de um relatório crítico de autoavaliação da atividade desenvolvida e da certificação da formação contínua concluída, ficando a atribuição da classificação final a cargo do responsável máximo do estabelecimento de ensino (Apêndice 4, Quadro 100).

Neste período temporal, a ADD funcionou como o cumprimento de uma tarefa burocrática, permitindo que todos os docentes avaliados progredissem continuamente na carreira docente, na calendarização prevista para cada escalão.

De acordo com Santiago et al. (2009), "os professores progrediam na estrutura da carreira docente com base no tempo de serviço e noutros critérios relativamente mecânicos, sem relação com o efectivo exercício da função docente". Tratava-se de uma "carreira única" e cumprindo os requisitos definidos, seria possível atingir o topo da carreira remuneratória (Barroso & Viseu, 2020, p.114).

Em 2007, num contexto de modernização política e económica do funcionalismo público sob a égide de políticas neoliberais, ocorre uma modificação abrupta no Estatuto da Carreira Docente e é imposto um novo modelo de avaliação do desempenho docente, que institui quotas para progressão na carreira e simultaneamente hierarquiza a carreira em duas categorias profissionais.

Este modelo de ADD diferencia-se do modelo de avaliação e progressão anterior, que se havia convertido num simples procedimento burocrático, despoletando novos desafios no desenvolvimento profissional dos professores e na gestão da carreira docente.

Estas súbitas mudanças não negociadas atempadamente com as estruturas sindicais geraram muita contestação na classe docente, que não estava habituada a ver o seu trabalho escrutinado, nomeadamente com a observação obrigatória de aulas e com a agravante de ter deixado de existir paridade entre docentes.

O Governo, à data maioritário, perdeu popularidade e viu a sua credibilidade posta em causa por via da contestação social. Por força dos movimentos associativos e dos sindicatos, o modelo avaliativo foi sucessivamente reformulado, mantendo as quotas para progressão e a observação de aulas até hoje.

O modelo avaliativo, regulado pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, introduziu pela primeira vez, a avaliação externa da componente científica e pedagógica dos docentes posicionados em período probatório, no 2.º e no 4.º escalão da carreira, atribuindo ao diretor do CFAE a responsabilidade pela seleção dos avaliadores e pela monitorização do processo de avaliação externa.

Neste modelo, a avaliação do desempenho docente difere nas práticas avaliativas consoante o escalão de posicionamento na carreira e o cargo hierárquico desempenhado pelo docente na estrutura organizativa da escola e tem como componentes avaliativas comuns: a autoavaliação, a formação contínua e a avaliação interna. A avaliação externa, com observação de aulas, abrange apenas os docentes posicionados em período probatório, 2.º e 4.º escalões da carreira.

De acordo com Barroso & Viseu (2020), os modelos de ADD têm adquirindo progressivamente crescente complexificação e exigência dos procedimentos, assim como uma crescente conexão e interdependência da avaliação com a progressão na carreira, apesar dos avanços e recuos nos normativos legais.

Caracterizaram-se por serem modelos que incluem a observação de aulas e a existência de quotas para progressão na carreira, além da apresentação de um relatório crítico de autoavaliação da atividade desenvolvida e da certificação da formação contínua concluída, ficando a responsabilidade do processo avaliativo e a atribuição da classificação final, a cargo do diretor do AE/ENA.

A observação de aulas e a possibilidade da existência de trabalho colaborativo entre avaliadores e avaliados, constituiu na primeira década do século XX um grande avanço nas políticas avaliativas e supervisivas, com forte investimento no desenvolvimento profissional dos docentes.

A observação obrigatória de aulas, uma componente fundamental nos processos supervisivos e avaliativos, equiparava-se aos modelos avaliativos dos congéneres europeus, a hierarquização da carreira e a implementação de quotas estavam em consonância com os modelos de gestão neoliberais das organizações.

O acesso aos patamares superiores da carreira era feito por concurso público, digamos que por mérito, sem influência direta dos presidentes dos Conselhos Executivos ou dos Diretores. Os eleitos seriam os futuros supervisores pedagógicos de carreira, apesar de na prática, contemplar pouco tempo de supervisão e de acompanhamento docente.

A evolução dos modelos de avaliação docente e a situação presente parece situar-nos a meio caminho entre uma ADD, que se centrava exclusivamente na escola e que passou com o presente modelo avaliativo a englobar influências externas (CFAE), que futuramente virão a tornar-se mais complexas e subjetivas de quantificar no contexto da municipalização da educação com uma forte componente de regulação em plataformas digitais.

O relatório *Education at a Glance* (OECD, 2008) refere que a desconcentração do poder de tomada de decisão nos sistemas educativos para níveis inferiores tem sido um dos elementos chave na reestruturação da administração educativa. Em simultâneo, essa tendência é coincidente com o fortalecimento da influência da administração central ao nível da avaliação de desempenho e a definição dos planos curriculares (Stoleroff & Pereira, 2009).

A execução das políticas avaliativas dos professores foi sempre dificultada pela falta de recursos financeiros e humanos, criando constrangimentos na sua aplicabilidade e na análise dos seus reais efeitos, agravada pelo período de suspensão de progressão durante 9 anos, 4 meses e 2 dias, por via das Leis de Orçamento do Estado.

# CAPÍTULO 1 – DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA E QUESTÕES ORIENTADORAS

Neste capítulo, define-se e contextualiza-se a problemática em estudo, explicitam-se as suas questões orientadoras, os objetivos gerais e específicos e justifica-se a pertinência da realização desta investigação.

## 1.1. PROBLEMA, OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com Sousa (2005, p. 44), "o problema é o objetivo da investigação, a meta que se pretende atingir, a pergunta científica para a qual procuramos resposta". A formulação clara do problema de investigação é de capital importância porque focaliza a atenção do investigador para a temática escolhida, e ao mesmo tempo, serve de guia na condução de toda a investigação (Coutinho, 2011).

A problemática em estudo assenta no modelo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD), regulado pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que, de acordo com o seu Preâmbulo, pretende promover "um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a atividade letiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua atividade: o ensino e a aprendizagem", instituindo pela primeira vez a avaliação externa do desempenho da componente científico-pedagógica da prática docente, com parâmetros estabelecidos a nível nacional, consistindo na observação de 180 minutos de aula por um avaliador externo à escola (art.º13.º).

A avaliação externa do desempenho docente centra-se na dimensão científica e pedagógica e realiza-se através da observação de aulas, sendo obrigatória para os docentes em período probatório, integrados no 2.º e 4.º escalões da carreira, integrados na carreira que tenham obtido a menção de *Insuficiente* e para atribuição da menção de *Excelente*, em qualquer escalão da carreira.

Destaca-se a importância dos diretores de Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE), como selecionadores dos Avaliadores Externos (AExt) e monitorizadores do processo de avaliação externa; os AExt como avaliadores e supervisores da componente científica e pedagógica e os diretores de Agrupamento de Escoas/Escolas Não Agrupadas (AE/ENA), como coordenadores e máximos responsáveis pelo processo avaliativo, conhecedores e possíveis utilizadores da informação referente à avaliação externa.

A realização deste estudo, visa:

i) conhecer e compreender quais as opiniões e experiências vividas pelos principais intervenientes, diretores de AE/ENA, diretores de CFAE e avaliadores externos;

ii) contribuir para a reflexão sobre a utilidade e os efeitos do processo de avaliação em curso;

iii) contribuir para o reforço da consciencialização de todos os intervenientes no sentido de perspetivar a ADD, como oportunidade de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional;

iv) contribuir, na medida do possível para o desenvolvimento de um novo modelo avaliativo.

A contextualização temporal escolhida tem como referente inicial do estudo o ano de 2012, que corresponde ao ano de implantação do modelo avaliativo vigente e escolheu-se como referente final do estudo, o ano de 2021, que corresponde à data de recolha dos dados do inquérito por questionário.

No que concerne à avaliação externa, algumas questões reflexivas podem inicialmente equacionar-se:

Em primeiro lugar, o porquê de se tratar de uma avaliação de cariz externo à escola? Esta questão parece ser justificada, no Preâmbulo do referido decreto regulamentar, quando refere "minimizam-se conflitos entre avaliadores e avaliados, regulando uma avaliação com uma natureza externa para os docentes em período probatório, no 2.º e 4.º escalões ou sempre que requeiram a atribuição da menção de *Excelente*", o que infere que, na prática, esta escolha parece estar relacionada com questões de natureza ética e com a minimização dos conflitos interpessoais e laborais dentro da escola, que se verificaram na aplicação dos modelos avaliativos anteriores, sendo que o recurso a avaliadores externos era uma pretensão dos docentes, enfatizada nos resultados de diferentes estudos realizados ainda na vigência das orientações legislativas de 2010 (Silva, 2012; Silva, 2013; Silva et al., 2014).

A avaliação externa surge associada à observação de aulas e não abrange todos os escalões da carreira, apenas os docentes posicionados antes do meio da carreira, verificando-se um pressuposto contrário aos modelos de ADD anteriores, que contemplavam a observação de aulas para todos os escalões da carreira docente. Os avaliadores externos pertencem a uma bolsa de avaliadores, formada por docentes de todos os grupos de recrutamento, gerida pelos CFAE.

- Em segundo lugar, por que motivo a monitorização destes procedimentos foi remetida aos CFAE e não permaneceu sob a alçada das escolas ou do ME? Eventualmente, por os CFAE serem instituições isentas, com forte ligação às dinâmicas escolares, inseridas no mesmo contexto geográfico e com contacto permanente com os diretores de AE/ENA, com os

docentes e suas necessidades formativas ou num progressivo quadro de descentralização de funções do ME.

Por aplicação do Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro, os CFAE ficaram responsáveis, pela organização e monitorização de todo processo de avaliação externa, pela constituição da Bolsa de Avaliadores Externos (BAE) e pela afetação dos avaliadores externos aos avaliados, procurando garantir a qualidade das avaliações efetuadas.

Esta escolha prende-se com o facto das estruturas existentes nos Centros de Formação de Associações de Escolas e o seu âmbito de abrangência geográfica serem propícias a uma planificação e gestão descentralizadas da rede, com reflexos no trabalho a desenvolver por todos os intervenientes no procedimento de avaliação externa.

Ou talvez porque se vivenciava a reorganização da rede escolar (Portaria n.º 1181/2010, de 16 de novembro; Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril; Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto e Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro) com a extinção e criação de novos AE, o que lhes exigiria uma resposta rápida, à qual não teriam condições de responder por motivos de reorganizações internas.

- Em terceiro lugar, por que motivo, a avaliação externa apenas se aplica a docentes posicionados antes do meio da carreira, em período probatório, no 2.º e 4.º escalões?

i) Teriam sido escolhidos os professores posicionados nestes escalões, por correlação com o seu ciclo de vida profissional de experiência docente? Neste sentido, Huberman (1992) distingue algumas fases do processo de evolução da profissão docente, tais como: professores no período probatório, na entrada da carreira (1 a 3 anos de profissão) e numa fase de "exploração"; professores posicionados no 2.º escalão (4 a 6 anos de profissão), numa fase de "estabilização" e professores posicionados no 4.º escalão da carreira (de 7 a 25 anos de profissão), na fase da "diversificação e experimentação".

Considerando que a carreira docente está dividida em dez escalões (Quadro 2), são desta forma apenas contemplados professores posicionados antes do meio da carreira, numa fase em que será benéfico para estes docentes a supervisão do seu trabalho científico-pedagógico em sala de aula para melhoria do seu desenvolvimento profissional ou eventualmente para dificultar ou sancionar a sua progressão a escalões mais elevados, caso o seu desempenho não seja classificado de *Muito Bom.*

ii) Por existirem muitos professores posicionados nesses escalões face aos restantes escalões da carreira ou porque existem poucos professores avaliadores habilitados para avaliar os professores posicionados nos restantes escalões?

Efetivamente, segundo a DGEEC (2016), o número de docentes existentes em Portugal no ano letivo de 2014/2015, era de 130.281 dos quais 28.961 (22,2%) eram homens e 101.320 (77,8) eram mulheres.

A mesma publicação da DGEEC (2016), cujo nível de desagregação chega apenas às NUT II, indica-nos também que, quanto à faixa etária, há uma prevalência bastante acentuada de docentes com quarenta ou mais anos, cujo numerário é de 100.728, o que corresponde a uma percentagem de 77,3% do total dos 130.281 docentes.

A publicação *Educação em Números - Portugal 2021* (DGEEC, 2021) relativa à educação pré-escolar e aos ensinos básico e secundário, cujos dados de origem foram obtidos no âmbito do Recenseamento Escolar Anual (REA), permitiu constatar que de acordo com os dados que constam no estudo, no ano letivo 2011/2012 existiam 140.901 professores em Portugal (DGEEC, 2021, p.49), sendo 130.254 em Portugal Continental e 10.647 nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, tendo esse número vindo a decrescer até ao ano letivo 2019/2020, existindo então 117.810 professores em Portugal continental, 4.508 professores na Região Autónoma dos Açores e 5.123 Região Autónoma da Madeira (DGEEC, 2021, p.51), com predominância do sexo feminino.

Da análise dos dados que constam no relatório DGEEC (2021), constata-se que no ano letivo 2011/2012, o escalão etário que possui mais: i) Educadores de Infância é o escalão com idades compreendidas entre os 50 e os 59 anos com 6285 docentes; ii) professores do 1.º ciclo, é o escalão etário com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos, com 10.212 docentes, seguido do escalão etário com idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos, com 8.220 professores; iii) professores do 2.º ciclo, é o escalão etário com idades compreendidas entre os 50 e os 59 anos, com 9.283 docentes, seguido do escalão etário com idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos, com 9.243 professores; iv) professores do 3.º ciclo, é o escalão etário com idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos, com 29.315 docentes, seguido do escalão etário com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos, com 8.220 professores (DGEEC, 2021), verificando-se globalmente pela análise dos gráficos do estudo que o envelhecimento da população dos professores é notório.

No ano letivo 2011/2012, existiam 6028 escolas agrupadas, 787AE e 280 ENA face ao ano letivo 2019/2020, onde se registava existirem 4564 escolas agrupadas, 713 AE e 95 ENA (DGEEC, 2021), verificando-se um decréscimo no número de estabelecimentos escolares do ensino público.

Da leitura e interpretação dos dados acima referidos, constata-se que à data da entrada em vigor deste modelo avaliativo, a maioria dos docentes posicionava-se abaixo do 4.º escalão da carreira, ficando abrangidos pela avaliação externa.

Considerando hipoteticamente que um docente ingressa em período probatório aos 25 anos e verificando-se não existirem suspensões na contagem do tempo de serviço, atingiria o 2.º escalão com cerca de 30 anos e teria aulas observadas para progressão ao 3.º escalão. Progrediria para o 3.º escalão aos 34 anos e estaria no 4.º escalão aos 38 anos (Quadro 2). No 4.º escalão, ficaria sujeito a vaga para transição ao 5.º escalão, caso não obtivesse menção de *Muito Bom* ou de *Excelente*, o que dificultaria a chegada ao topo da carreira.

Terá sido este modelo de ADD um modelo de natureza indutiva e experimental, tendo como objetivo a aprimorização da gestão da continuidade da observação de aulas, que devido à suspensão da progressão na carreira terá ficado a "meio caminho"? Ou, o contrário, um modelo de desvalorização da supervisão pedagógica, remetendo a observação de aulas para uma avaliação externa de caráter sumativo, praticada sem supervisão?

A avaliação externa, nos moldes em que é praticada, não se rege pelos princípios da supervisão pedagógica, parecendo funcionar apenas como mais um elemento avaliativo a somar a tantos outros, que no final definirão a classificação final da avaliação docente.

Este modelo avaliativo por via da aplicação das quotas (isto é, número limitado de vagas para progressão) atrasa a progressão. E os resultados da avaliação externa?

Muitas perguntas e muitas hipóteses indutivas podem ser formuladas, que, segundo Punch (1998), são previsões de resposta para o problema da investigação e orientam o estudo investigativo (Cardona Moltó, 2002).

Mas outras questões pertinentes se levantam: sendo a ADD 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 (art.º 3.º), mediante o acompanhamento e a supervisão da prática pedagógica, potencialmente formativa (preâmbulo), urge saber e compreender: como se desenvolveu o processo de AEDD; quais as opiniões e experiências vividas pelos principais intervenientes; que supervisão foi feita no contexto da avaliação externa e quais os efeitos finais no desenvolvimento profissional docente e no contexto organizacional das escolas.

## 1.2. QUESTÕES NORTEADORAS E DE PARTIDA DA INVESTIGAÇÃO

O estudo do modelo de avaliação do desempenho docente assume relevância por todos os aspetos anteriormente explanados, em particular pelos seus propósitos e efeitos na carreira docente, visto que a progressão na carreira depende dos resultados da avaliação de desempenho, sendo que "o ponto inicial de uma pesquisa não pode e não deve ser a metodologia, mas antes a relevância do problema" (Alves, 2000, p.77).

O problema é inicialmente expresso pela pergunta de partida, que permite a definição dos objetivos a percorrer num trabalho de investigação, constituindo o seu fio condutor, uma vez que consiste "em procurar enunciar o projecto de investigação (…) através do qual o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor" (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.32).

**Pergunta de partida:** "Que perspetivas têm os intervenientes na avaliação do desempenho sobre a introdução da avaliação externa a docentes posicionados em período probatório, no 2.º e 4.º escalões?"

Segundo Quivy & Campenhoudt (2005, p.32), "uma boa pergunta de partida deve poder ser tratada. Isto significa que se deve poder trabalhar eficazmente a partir dela e deve ser possível fornecer elementos para lhe responder". A definição clara da pergunta de partida "delimita com progressiva clareza o objeto de estudo, funcionando como referências para a posterior definição dos rumos de investigação" (Carmo & Ferreira, 1998, p.45).

## 1.3. OBJETIVOS GERAIS

O objetivo de um estudo é, de acordo com Fortin (2003, p.100), "um enunciado declarativo que precisa a orientação da investigação segundo o nível dos conhecimentos estabelecidos no domínio em questão". Desta forma é necessário expor os mesmos, pois possuem a pertinência de indicar o porquê da investigação (Fortin, 2003).

Nas palavras de Guerra (2002), os objetivos descrevem as grandes orientações para as ações e são coerentes com as finalidades do projeto, assumindo a função de objetivos gerais.

A problemática da presente investigação incide sobre a pertinência das características do modelo de ADD, que introduziu pela primeira vez a avaliação externa e sobre o papel desempenhado pelos diversos intervenientes.

Visa compreender o processo de implementação desta política avaliativa e os seus reais efeitos, quer na ótica dos diretores de AE/ENA, dos diretores de CFAE e dos próprios avaliadores externos, quer ao nível dos resultados obtidos para melhoria do sistema educativo.

Perante a pergunta de partida e a problemática onde esta investigação se insere, esta investigação possui um duplo propósito, tendo-se definido como objetivos gerais: i) compreender e analisar como foi implementada e dinamizada a política de avaliação externa; ii) saber como é percecionada a introdução do avaliador externo pelos diversos intervenientes deste processo avaliativo, nomeadamente diretores de AE/ENA, diretores de CFAE e avaliadores externos, recolhendo opiniões sobre a sua utilidade e impacto.

## 1.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

De acordo com Guerra (2002, p. 164), os objetivos específicos distinguem-se dos objetivos gerais "porque não indicam direções a seguir, mas estágios a alcançar, e assim, são geralmente, expressos em termos mais descritivos de situações a concretizar". Exprimem os resultados que se deseja atingir e os quais pormenorizam os objetivos gerais (Guerra, 2002).

Definiram-se como objetivos específicos conhecer a opinião dos diretores de AE/ENA, dos diretores de CFAE e dos avaliadores externos, sobre a contribuição do modelo de avaliação do desempenho: i) para a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes; ii) para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e iii) para a melhoria do funcionamento organizacional das Escolas.

## 1.5. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Este estudo poderá ser pertinente por: i) tentar induzir a reflexão sobre a utilidade e os efeitos do processo de ADD em curso; ii) contribuir para um maior conhecimento dos docentes no sentido de perspetivar a ADD como oportunidade de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional; iii) contribuir para o desenvolvimento de novos modelos avaliativos.

Este estudo poderá contribuir para uma melhoria das práticas supervisivas, quer ao nível da observação de aulas, quer ao nível do futuro trabalho colaborativo docente.

EM SÍNTESE:

A problemática da presente investigação incide sobre as características do modelo de avaliação de desempenho docente (ADD), regulado pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que introduziu pela primeira vez a avaliação externa e sobre o papel desempenhado pelos diversos intervenientes, tendo como pergunta de partida: "Que perspetivas têm os docentes sobre a introdução da avaliação externa, a docentes posicionados em período probatório, no 2.º e 4.º escalões?"

Como objetivos gerais desta investigação pretende-se compreender e analisar como foi implementada e dinamizada a política de avaliação externa e os seus reais efeitos, na ótica dos diretores de AE/ENA, dos diretores de CFAE e dos próprios avaliadores externos.

Como objetivos específicos, pretende-se conhecer a opinião dos diretores de AE/ENA, dos diretores de CFAE e dos avaliadores externos, sobre a contribuição do modelo de avaliação para a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes, para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e para a melhoria do funcionamento organizacional das Escolas.

Esta investigação poderá ser pertinente por: i) tentar induzir a reflexão sobre a utilidade e os efeitos do processo de ADD em curso; ii) contribuir para um maior conhecimento dos docentes no sentido de perspetivar a ADD como oportunidade de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional; iii). contribuir para o desenvolvimento de novos modelos avaliativos. Poderá também contribuir para uma melhoria das práticas supervisivas, quer ao nível da observação de aulas, quer ao nível do futuro trabalho colaborativo docente.

# CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, faz-se referência ao paradigma da investigação e às questões éticas, apresentam-se as opções e as estratégias metodológicas utilizadas no desenvolvimento deste estudo: o método; os procedimentos de recolha de dados e os instrumentos, justificando a sua escolha em função dos objetivos enunciados; os contextos de aplicação; as populações alvo e as técnicas de análise de dados.

Tendo em conta que o modo como se formula o problema é fundamental para a escolha do método (Amado, 2013), utilizámos um *design* com recurso a métodos mistos, confrontando dados de natureza quantitativa e qualitativa, oriundos de diferentes fontes.

Para a recolha de dados empíricos, utilizámos uma diversidade de técnicas, as quais podem ser agrupadas em técnicas diretas ou interativas, tais como entrevistas, e técnicas indiretas ou não interativas, tais como, análise de documentos oficiais (Aires, 2011).

A pertinência e eficácia de cada uma destas técnicas dependeu do tipo de estudo efetuado, dos objetivos traçados e do contexto no qual se desenvolveu. A escolha criteriosa das técnicas de recolha de informação permite-nos realizar pesquisas criteriosas e congruentes com o próprio contexto em análise (Bell, 1997).

Para facilitar a recolha dos dados empíricos optou-se por quatro fases de investigação distintas: a primeira fase de pesquisa documental; a segunda fase de realização de entrevistas, a terceira fase de realização de inquéritos por questionário e a quarta e última fase, de apresentação e análise dos dados recolhidos.

Na primeira fase, utilizaram-se técnicas de pesquisa arquivística e de análise documental, procedendo a uma exaustiva revisão da evolução cronológica da legislação referente à ADD em Portugal, ao longo dos sucessivos Governos Constitucionais.

Esta pesquisa documental contribuiu para a criação de um pensamento estruturado e de uma forma de olhar a ADD sobre diferentes perspetivas globalmente articuladas, nomeadamente: a carreira docente; a formação contínua; a gestão e administração escolar e a avaliação das escolas.

A segunda fase, de caráter exploratório, consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas a informantes-chave: diretores de AE/ENA, diretores de CFAE e avaliadores externos, cuja seleção se baseou em critérios que garantiram a sua diversidade e disponibilidade, com o objetivo de auscultar a sua opinião acerca do modelo de ADD.

Na terceira fase, de caráter extensivo, tendo por base as informações recolhidas nas entrevistas semiestruturadas, foram elaborados inquéritos por questionário aplicados no contingente de Portugal continental, via *Google Forms*.

Na quarta e última fase, procedeu-se ao tratamento e à comparação dos dados recolhidos com recurso a técnicas de análise qualitativa e quantitativa.

## 2.1. PARADIGMA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

De acordo com Gil (2008, p.42), o objetivo principal de uma investigação é "descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos", devendo enquadrar-se num determinado paradigma de investigação que, nas palavras de Coutinho (2011, p.9), se refere ao "conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento".

Lee (2003, p.23) refere que "a configuração de diferentes métodos, uma vez que cada um deles é falível de uma maneira específica, dá maior credibilidade ao problema enunciado do que o excesso de confiança num único método".

Também Bogdan & Biklen (1994, p.39) referem que a utilização de uma abordagem mista com uso simultâneo de abordagens qualitativas e quantitativas é considerado como "possível, e, em alguns casos, desejável".

Carmo & Ferreira (1998, p.176) afirmam que "um investigador para melhor resolver um problema de pesquisa não tem que aderir rigidamente a um dos dois paradigmas, podendo mesmo escolher uma combinação de atributos pertencentes a cada um deles".

A combinação de diferentes tipos de técnicas para a recolha de dados traz vantagens acerca da confrontação que é possível estabelecer entre as diferentes fontes, permitindo realizar processos de triangulação que garantem obter maior fiabilidade nas inferências realizadas sobre os dados, conferindo maior validade à investigação.

A habitual distinção entre investigação qualitativa e quantitativa refere-se às diferenças relativas aos objetivos da investigação e à colheita e análise dos dados. Perante os objetivos gerais e específicos desta investigação anteriormente delineados, o estudo recorreu a uma metodologia de natureza mista, qualitativa e quantitativa, para recolha e tratamento de dados, procedendo à comparação de dados oriundos de diferentes fontes.

As abordagens qualitativas centram-se fundamentalmente na descrição e análise de elementos específicos de informação, enquanto as abordagens quantitativas se concentram essencialmente na agregação de múltiplas informações em unidades substantivas, com o objetivo de gerar frequências, comparações e inferências estatísticas.

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p.50), "o investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação". Também

segundo Bogdan & Biklen (1994, p.68), "o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências".

A respeito da aproximação entre o sujeito da investigação e os sujeitos estudados em pesquisas qualitativas, Minayo & Sanches (1993, p.244) referem:

> "A abordagem qualitativa realiza uma operação fundamental e de intimidade entre o sujeito e o objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos autores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas."

Trata-se de um paradigma que se inspira numa epistemologia subjetivista que valoriza o papel do investigador como construtor de conhecimento e que procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos para compreender, em primeiro lugar, as interpretações que estes fazem das diversas situações, e em segundo lugar, o mundo complexo vivido a partir do ponto de vista de quem o vive (Coutinho, 2011).

De acordo com Rodrigues & Limena (2006, p. 90), na abordagem qualitativa "o pesquisador tenta descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatos e teorias".

Segundo Appolinário (2011), os dados da pesquisa qualitativa são coletados nas interações sociais e analisados subjetivamente pelo pesquisador, pois nesta modalidade a preocupação é com o fenómeno.

Na investigação qualitativa, os dados são "ricos em pormenores descritivos" (Bogdan & Biklen, 1994, p.16), pois o objetivo dos investigadores é o de "melhor compreender o comportamento e a experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados" (Bogdan & Biklen, 1994, p.70), uma vez que privilegia a compreensão dos problemas a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação.

A investigação qualitativa preocupa-se em descrever e compreender os fenómenos e na, perspetiva de Afonso (2005, p.88), "com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade."

De acordo com Carmo & Ferreira (1998, p.178), "o objetivo do uso da metodologia quantitativa é a generalização dos resultados a uma determinada população em estudo a partir da amostra, o estabelecimento de relações causa-efeito e a previsão de fenómenos" e tem como

principais objetivos "encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias".

## 2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Segundo Sousa & Baptista (2011, p.52), "a metodologia de investigação consiste num processo de seleção da estratégia de investigação, que condiciona, por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objetivos que se pretendem atingir".

A metodologia consiste no caminho para atingir um objetivo e compreender um conjunto de atividades sistemáticas e racionais, que permitem economizar recursos humanos e materiais, dando ao mesmo tempo a orientação necessária para percorrer esse caminho e alcançar o objetivo pretendido (Marconi & Lakatos, 2007).

Para Quivy & Campenhoudt (2005, p.15), importa que "o investigador seja capaz de conceber e de por em prática um dispositivo para a elucidação do real, isto é, no seu sentido mais lato, um método de trabalho", que permita nas palavras de "colher de forma sistemática a informação desejada junto dos participantes" (Fortin, 2003, p.261).

No sentido de se aprofundar o conhecimento sobre o modelo avaliativo e sobre a avaliação externa, estruturou-se a recolha de dados deste estudo investigativo em três fases distintas: i) numa primeira fase, procedeu-se à pesquisa documental e à descrição pormenorizada da informação considerada de relevo; ii) numa segunda fase e procurando responder às questões da investigação, procedeu-se à realização de um estudo prévio de cariz exploratório, que consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas a diretores de AE/ENA, a diretores de CFAE e a avaliadores externos; iii) numa terceira fase e com base nos dados das entrevistas exploratórias procedeu-se à elaboração e aplicação de inquéritos por questionário à população-alvo desta investigação.

Na perspetiva de Appolinário (2011, p.75), a pesquisa ou estudo exploratório tem por objetivo "aumentar a compreensão de um fenômeno ainda pouco conhecido, ou de um problema de pesquisa ainda não perfeitamente delineado", aumentando a expectativa do pesquisador em relação ao problema (Triviños, 1995).

Para Marconi & Lakatos (2007), os estudos exploratório-descritivos têm três finalidades: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, facto ou fenómeno e ainda modificar conceitos ou realizar uma pesquisa futura mais precisa.

Os dados recolhidos das entrevistas semiestruturadas de cariz exploratório (estudo qualitativo) permitiram a elaboração de inquéritos por questionário (estudo quantitativo), que foram aplicados na terceira fase do estudo aos diretores de AE/ENA, aos diretores de CFAE e aos avaliadores externos.

Os dados recolhidos nos inquéritos (entrevistas e questionários), tal como referido por Minayo & Sanches (1993), possibilitaram o estabelecimento de correlações, de acordo com os modelos de metodologias qualitativas e quantitativas.

## 2.3. PARTICIPANTES

Os participantes neste estudo tiveram parte ativa na ADD no contingente nacional, desempenhando funções de diretores de AE/ENA, de diretores de CFAE e de avaliadores externos.

De acordo com Fortin (2003, p.202), a população-alvo é constituída "pelos elementos que satisfazem os critérios de seleção definidos antecipadamente e para os quais o investigador deseja fazer generalizações", sendo "constituída por todos os membros de um conjunto real ou hipotético de pessoas, acontecimentos ou objetos, aos quais se pretendem generalizar os resultados obtidos no estudo" (Vieira & Lima, 1998).

Participaram na realização das entrevistas semiestruturadas seis diretores de AE/ENA, cinco diretores de CFAE e cinco avaliadores externos, correspondendo a um total de 16 participantes da Área Metropolitana de Lisboa.

A aplicação dos inquéritos por questionário possibilitou, entre maio e setembro de 2021, a recolha de dados de forma alargada (687 sujeitos), permitindo uma aproximação aos parâmetros da população (cf. Carmo & Ferreira, 1998).

## 2.4. QUESTÕES DE NATUREZA ÉTICA

As questões de natureza ética e deontológica mereceram particular atenção na conceção e desenvolvimento desta investigação, por se tratar de um tema complexo, controverso e de difícil abordagem junto da classe docente.

O posicionamento da autora deste estudo vai ao encontro das preocupações levantadas por Oliveira (2013, p.33) que segundo este autor, a "investigação científica é puro exercício de integridade, intelectual e pessoal".

A preocupação com o anonimato e a confidencialidade dos participantes, com a metodologia do estudo, a sua implementação e a divulgação dos resultados obrigam a uma permanente reflexão e a um ritmo de trabalho regulado pelos resultados obtidos nas diferentes fases do estudo (Milles & Huberman, 1994; Tuckman, 2005; Lima, 2006; Coutinho, 2008; Stake, 2012).

Lima (2006, p.186) sustenta este pensamento, afirmando que:

> "as questões éticas colocam-se em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela seleção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha dos dados, aos procedimentos de análise adotados, à redação do texto e à publicação dos resultados".

A literatura sobre a matéria (UNESCO, 2015) tem referenciado a importância de se ter em consideração um conjunto de princípios de natureza ética, uma vez que "fornece todo um conjunto normativo, contendo regras claras sobre como se deve ou não proceder, enquanto parte integrante da comunidade científica" (Oliveira, 2013, p.36).

Foram explicitados aos participantes, os objetivos da investigação, a metodologia e os meios de recolha de dados, com a finalidade de garantir, à partida, um clima de confiança. Os mesmos tiveram sempre acesso à informação recolhida, havendo possibilidade de apresentarem sugestões e/ou pedirem esclarecimentos.

Na realização das entrevistas foram adotados códigos para a identificação dos participantes, de modo a assegurar o anonimato e a confidencialidade dos dados. As entrevistas foram validadas e aprovadas pelos participantes.

No que concerne aos inquéritos por questionário *on-line*, foram assegurados os princípios de anonimato e confidencialidade segundo SPCE (2021).

## 2.5. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

De acordo com Fortin (2003, p.261), a recolha de dados "consiste em colher de forma sistemática a informação desejada junto dos participantes". Dada a natureza do estudo, os procedimentos utilizados para a recolha da informação empírica incluíram a consulta de fontes documentais; a realização de entrevistas semiestruturadas e a realização de inquéritos por questionário a diretores de AE/ENA, a diretores de CFAE e a avaliadores externos.

A utilização destas três técnicas de recolha de dados permitiu-nos obter informações de natureza diversificada e diferentes perspetivas sobre o problema em estudo.

### *2.5.1. Pesquisa documental*

Segundo Morgado (2012, p.86), a pesquisa documental "permite aceder a fontes pertinentes, fazendo, por isso, parte integrante da heurística da investigação".

Procedeu-se à consulta e análise de múltiplas fontes documentais, tendo por base as publicações em Diário da República, os Programas dos Governos Constitucionais; os Relatórios do Conselho Nacional de Educação, tendo sido também solicitados dados de estatísticas oficiais do ME.

Na primeira fase desta investigação, foi feito um estudo cronológico e legislativo exaustivo acerca da evolução dos modelos de ADD em Portugal e suas correlações com a carreira docente, com o regime de formação contínua e com o regime de gestão e administração escolar, com o intuito de criar um pensamento profundo e estruturado acerca da avaliação docente.

Foi ainda mobilizada investigação já produzida em Portugal sobre a carreira docente, a avaliação de desempenho docente, as políticas públicas e a profissão docente, designadamente através de publicações e teses de doutoramento que se têm dedicado ao estudo destes temas nos últimos anos.

De acordo com Bell (2004, p.101), a análise documental "nalguns casos servirá para completar a informação obtida por outros métodos; noutros constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo".

Na opinião de Afonso (2005), a pesquisa documental tem a vantagem de poder ser utilizada como metodologia não interferente e, segundo Sousa (2005, p.88), pode ser "considerada como um procedimento indireto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico" que procura "dados, fatos, relações ou leis sobre determinado tema, em documento existente".

A pesquisa documental efetuada nesta investigação foi muito abrangente e acompanhou todo o percurso temporal deste estudo investigativo, permitindo compreender a contextualização e a evolução cronológica dos modelos de ADD em Portugal, os objetivos e as finalidades do modelo de ADD em vigor e compreender as suas reais implicações na progressão na carreira docente.

A utilização desta metodologia também permitiu questionar as conexões da ADD à carreira docente, ao funcionamento orgânico das escolas e dos CFAE, na medida em que se percecionou que os modelos de ADD, são resultantes de um construto entre o ECD, os modelos de administração e gestão escolar (incluindo os CFAE), os modelos de formação docente, os modelos de contratação de professores e os propósitos políticos e económicos da Tutela.

Para interpretar algumas das transformações ocorridas e as suas perspetivas de evolução mobilizou-se a reflexão realizada sobre as reformas recentes na administração da educação e no quadro da transformação dos processos de regulação tal como referido por Barroso & Viseu (2020).

Após efetuada a pesquisa e análise documental, procedeu -se à seleção e tratamento de dados, recorrendo à técnica de análise de conteúdo "definida pelo modo como é organizado o tratamento dos dados a fim de produzir conhecimento científico" (Afonso, 2005, p.111).

O tratamento global da informação recolhida conduziu ao reforço da questão de partida, ao estabelecimento dos primeiros estudos prévios na procura da construção dos instrumentos de investigação e corroborou a conexão e a interdependência dos dados.

### *2.5.2. Inquérito por entrevista semiestruturada*

Para melhor definição dos objetivos propostos nesta investigação e com o intuito de conhecer as perspetivas dos sujeitos intervenientes na ADD, procedeu-se na segunda fase deste trabalho, à realização de um estudo exploratório de natureza qualitativa, tendo por base a realização de entrevistas semiestruturadas a seis diretores de AE/ENA (cinco diretores de AE e um diretor de ENA); cinco diretores de CFAE e cinco avaliadores externos, em 2017 e 2018.

Para Fortin (2009, p.245), a "entrevista é um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os participantes com o objetivo de colher dados relativos às questões de investigação", sendo "utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo" (Bogdan & Biklen, 1994, p.134).

A entrevista circunscreve um conjunto de potencialidades que contribuem para a autenticidade de uma investigação pois "permite correções, esclarecimentos e adaptações (...), visto que se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos" (Ludke & André, 1986, p.34), na qual "os entrevistadores têm de ser detetives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspetiva pessoal do sujeito" (Bogdan & Biklen, 1994, p.139).

Afonso (2005, p.28) refere que as entrevistas semiestruturadas permitem "compreender o comportamento complexo e os significados construídos pelos sujeitos, sem impor uma caracterização exterior que limite excessivamente o campo da investigação" e podem "desenvolver-se numa lógica descritiva em que se pretende recolher informação sobre factos, ou pode(m) ser orientadas num sentido interpretativo, em que se recolhe, opiniões e representações do entrevistado".

Na entrevista semiestruturada, o entrevistador possui um guião com questões orientadoras em função dos objetivos da pesquisa, embora durante a interação se conceda liberdade de resposta aos entrevistados (Ketele & Roegiers, 1993; Laville & Dionne, 1999; Day, 2001; Amado, 2013).

Procurando-se proceder à confrontação objetiva dos três subgrupos de entrevistados, os guiões de entrevista foram elaborados de modo que os blocos temáticos fossem idênticos para ambas os estudos, fazendo-se as adequações necessárias ao tipo de entrevistados no formulário de questões.

Os guiões das entrevistas (Apêndice 1.1) foram constituídos por duas partes: a primeira parte, comum a todos os entrevistados, corresponde à caracterização dos sujeitos, na qual se pretenderam recolher dados pessoais, profissionais e se pretendeu conhecer a respetiva formação académica; a segunda parte, destinou-se a inquirir os sujeitos sobre a utilidade e aplicabilidade do modelo de ADD e o seu contributo para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, melhoria do funcionamento das escolas e melhoria do desenvolvimento profissional dos professores.

Os dados apurados nas entrevistas semiestruturadas, por utilização da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2014), permitiram uma melhor definição dos objetivos gerais e específicos desta investigação e selecionar alguns dos itens que deram origem ao constructo de três inquéritos por questionário, destinados a diretores de AE/ENA, a diretores de CFAE e a avaliadores externos respetivamente.

Todos os participantes contactados acederam de imediato a serem entrevistados e em comum consideraram pertinente a realização deste estudo. A transcrição das entrevistas foi devolvida aos participantes, por questões de fidedignidade e de validação dos dados.

Em todo este processo, foram assegurados os procedimentos éticos e deontológicos, garantindo a confidencialidade das respostas como toda e qualquer opinião das informações prestadas, bem como o anonimato dos entrevistados.

### *2.5.3. Inquérito por questionário*

Enquadrado na perspetiva quantitativista, o inquérito por questionário surge como "um processo de recolha sistematizado, no terreno, de dados suscetíveis de poderem ser comparados" (Carmo & Ferreira, 1998, p.123), sendo um instrumento de medida que traduz os objetivos do estudo como variáveis mensuráveis (Fortin, 2009).

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005, p. 188) o inquérito por questionário

> "consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativos de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema (...)"

Também Pardal & Soares (2011, p.73) referem que este instrumento de recolha de informação constitui a técnica mais utilizada "no âmbito da investigação sociológica".

Tendo por base os dados apurados nas entrevistas semiestruturadas, que permitiram "quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação" (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.189), foram elaborados nesta terceira fase do trabalho de investigação, três inquéritos por questionário diferenciados entre si, destinados a diretores de AE/ENA, a diretores de CFAE e a avaliadores externos respetivamente (Apêndice 3).

Os inquéritos por questionário foram submetidos à aprovação da DGE, em conformidade com o Despacho n.º 15847/2007, de 23 de julho, tendo o pedido de autorização do inquérito n.º 0783900001, com a designação Inquéritos dirigidos a Diretores de AE/ENA, Diretores de CFAE e Avaliadores Externos do desempenho docente, registado em 04-05-2021, sido aprovado.

Os questionários foram aplicados no contingente de Portugal Continental, no ano letivo de 2020/2021, utilizando a plataforma *Google Forms*, para maior rapidez na obtenção de

respostas, na organização e no tratamento de dados e a sua divulgação esteve a cargo dos diretores de CFAE.

No que concerne aos respondentes aos inquéritos por questionário, delimitaram-se três subgrupos distintos de participantes, correspondentes a três subtipos de população-alvo: 111 diretores de AE/ENA; 49 diretores de CFAE e 527 avaliadores externos, num total de 687 respondentes.

A participação nos questionários foi voluntária, tendo sido assegurados os procedimentos éticos e deontológicos, garantindo-se o anonimato dos participantes e a confidencialidade das respostas.

Os questionários foram estruturados em dois grupos de questões: i) o primeiro grupo de questões, incluiu uma caracterização geral dos inquiridos, identificando o sexo, a idade, a situação profissional, o grupo de recrutamento, o tempo de serviço, os níveis de ensino que leciona e as funções na escola; ii) o segundo grupo de questões, teve por referência o posicionamento dos inquiridos acerca do modelo de ADD (Apêndice 3).

Quanto à modalidade das perguntas, optou-se maioritariamente por questões de escolha múltipla e a utilização de uma linguagem clara, inequívoca e acessível a todos os inquiridos.

Tuckman (2005) refere que a investigação por escala tem um valor inegável como processo de recolha de dados, principalmente, em amostras de dimensões consideráveis. Deste modo, sempre que a natureza da questão o justificasse, utilizou-se a Escala de Likert, que, de acordo com Fortin (2009, p. 388), "consiste numa série de enunciados que exprimem um ponto de vista sobre um tema".

As questões onde se utilizou a Escala de Likert foram respondidas em termos de uma escala de concordância (1-5), de acordo com a questão formulada, com exceção de uma questão, a questão 18, do inquérito por questionário aos avaliadores externos.

A formulação de algumas questões iguais nos três questionários, pretendeu facilitar a posterior comparação de dados nos três grupos de participantes.

Para proceder à validação inicial dos questionários foi utilizada uma amostra constituída por um grupo de avaliadores externos, pertencentes a um AE do distrito de Lisboa e um diretor de CFAE. Foi avaliado o conteúdo, a forma dos itens, a clareza, a adequação dos enunciados e a extensão dos mesmos. Foram reformuladas duas questões para melhor clareza e entendimento dos respondentes.

Para a construção dos questionários foram consultados os princípios enunciados por Carmo & Ferreira (1998), Hill & Hill (1998) e Pardal & Soares (2011), tendo sido utilizada uma linguagem clara e inequívoca, optando-se por questões de escolha múltipla, quase sempre com apenas uma única possibilidade de resposta.

Segundo Fortin (2009, p.57), "uma vez colhidos os dados é necessário organizá-los tendo em vista a sua análise". Para proceder à análise e verificação dos dados, constituíram-se inicialmente três bases de dados em formato Excel, correspondentes a cada um dos grupos focais – diretores de AE, diretores de CFAE e avaliadores externos.

Procedeu-se à verificação das respostas, de acordo com as questões formuladas de forma a aferir se "os resultados confirmam ou não as hipóteses que foram formuladas" (Fortin, 2009, p.58), à confirmação e à eliminação de dados que suscitavam dúvidas. Prosseguiu-se com o tratamento estatístico dos dados, utilizando o software *Jamovi*.

EM SÍNTESE:

O estudo investigativo recorreu a uma metodologia de natureza mista, qualitativa e quantitativa, para recolha e tratamento de dados, procedendo à comparação de dados oriundos de diferentes fontes.

Estruturou-se a recolha de dados em três fases distintas: i) numa primeira fase, procedeu-se à pesquisa documental e à descrição pormenorizada da informação considerada de relevo; ii) numa segunda fase, procedeu-se à realização de um estudo prévio de cariz exploratório, que consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas a diretores de AE/ENA, a diretores de CFAE e a avaliadores externos; iii) numa terceira fase e com base nos dados das entrevistas exploratórias procedeu-se à elaboração e aplicação de inquéritos por questionário à população-alvo desta investigação.

Os inquéritos por questionário foram validados e aprovados pela DGE, tendo o pedido de autorização do inquérito n.º 0783900001, com a designação Inquéritos dirigidos a Diretores de AE/ENA, Diretores de CFAE e Avaliadores Externos do desempenho docente, registado em 04-05-2021.

A utilização destas três técnicas de recolha de dados permitiu-nos obter informações de natureza diversificada e diferentes perspetivas sobre o problema em estudo.

Participaram na realização das entrevistas semiestruturadas: seis diretores de AE/ENA; cinco diretores de CFAE e cinco avaliadores externos e participaram na realização dos inquéritos por questionário: 111 diretores de AE/ENA; 49 diretores de CFAE e 527 avaliadores externos.

Em todo este processo foram assegurados os procedimentos éticos e deontológicos, garantindo a confidencialidade das respostas, bem como o anonimato dos inquiridos.

# CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO E A CARREIRA DOCENTE EM PORTUGAL

Neste capítulo faz-se uma breve contextualização da educação e das características da estrutura da carreira docente em Portugal, como foi regulamentada e como evoluiu desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo até à atualidade.

## 3.1. ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

A Educação em Portugal é organizada de acordo com os princípios democráticos estabelecidos pela Constituição da República aprovada em 1976, no que respeita à liberdade de ensinar e aprender (art.º 43.º), aos direitos dos cidadãos e aos deveres do Estado no plano educativo (art.º 73.º-77.º). Estes princípios foram basilares para a elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986, onde se definem os objetivos, estruturas e modos de organização da educação.

O Ministério da Educação (ME) é responsável pela gestão da rede de estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário; pela definição, coordenação, execução e avaliação da política nacional relativa ao sistema educativo e de articulação da política de educação com as políticas de qualificação e formação profissional.

A rede escolar está organizada em agrupamentos de escolas (AE), dotados de autonomia ao nível pedagógico e curricular, constituídos por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis/ciclos de ensino, com órgãos próprios de administração e gestão.

Nas Regiões Autónomas dos Açores (RAA) e da Madeira (RAM), a administração da educação é da responsabilidade dos Governos Regionais, através das respetivas Secretarias Regionais de Educação, as quais adaptam a política educativa nacional a um plano regional e aos recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis.

O sistema de ensino é gratuito e universal a partir dos quatro anos de idade e a escolaridade obrigatória tem a duração de doze anos, começando aos seis anos de idade e terminando aos 18 anos ou com a conclusão do ensino secundário.

Organiza-se em ciclos sequenciais: educação pré-escolar (desde os três anos de idade até à entrada no ensino básico - CITE 0), o 1.º ciclo (CITE 1) corresponde aos primeiros quatro anos da escolaridade (1.º ao 4.º ano); o 2.º ciclo (CITE 1) corresponde aos dois anos seguintes (5.º e 6.º anos) e o 3.º ciclo (CITE 2) que tem a duração de três anos (7.º ao 9.º ano).

O ensino secundário (CITE 3) tem a duração de três anos, equivalente aos 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade. Está organizado segundo modalidades diferenciadas, orientadas para o prosseguimento de estudos ou de dupla certificação (escolar e profissional).

O ensino superior (CITE 5 – 8), cujo acesso faz-se mediante a realização de exames nacionais, está estruturado segundo os princípios de Bolonha e organiza-se num sistema binário, constituído pelo ensino universitário e pelo ensino politécnico.

O ensino recorrente dirige-se a adultos que não completaram o ensino básico ou secundário na idade normal de frequência. Existem várias modalidades incluindo um Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas ao longo da vida.

## 3.2. CARACTERÍSTICAS DA CARREIRA DOCENTE E INGRESSO

O Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro, é o primeiro documento que regulamenta a carreira docente, com ênfase nas remunerações, assente no princípio da "carreira única", comum a todos os professores do ensino não superior.

A consagração da "carreira única", não fazendo distinção com base no nível de ensino em que exercem funções (Rodrigues, 2014, p.358), correspondeu a uma profunda aspiração do pessoal docente e constituiu, por si, uma expressiva inovação de que se almejavam implicações acrescentadas na motivação para o exercício da função docente (Moreno, 2019).

Estruturada em dez escalões (art.º 4.º), a progressão nos escalões da carreira docente (art.º 9.º) faz-se por decurso de tempo de serviço efetivo prestado em funções docentes, por avaliação do desempenho e pela frequência com aproveitamento de módulos de formação.

A carreira docente contemplava dois conceitos distintos: o conceito de progressão e o conceito de promoção. O conceito de progressão (automática), do 1.º ao 7.º escalões e o conceito de promoção (art.º 10.º) a um escalão superior, por prestação de provas públicas (e por avaliação externa) do 7.º para o 8.º escalão. De acordo com o artigo 11.º, têm acesso ao último escalão da carreira docente apenas os docentes profissionalizados com grau de licenciado ou detentores de habilitação académica superior.

Em 1990, o Decreto-Lei nº139-A/90, de 28 de abril, aprova o primeiro Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD), após intensa negociação, de junho de 1984 a dezembro de 1989, dirigida pelo Ministro Roberto Carneiro, entre o Governo e os sindicatos, constituindo a expressão de um acordo que foi alcançado entre as partes.

O ECD define claramente uma nova identidade profissional docente, sendo um "normativo integrador do desenvolvimento de um código de conduta profissional, incluindo disposições relativas a toda a vida profissional docente, e é um elemento de referência na compreensão da profissão docente, em Portugal" (Ramos, 2016, p.371).

Com este normativo, "a carreira docente deixa de se estruturar em função dos níveis ou graus de ensino para se organizar em função das qualificações profissionais e académicas dos professores" (Anjos, 2007, p. 25) e estabelece duas categorias na carreira docente, a que chamou *professores* e *docentes*.

A LBSE determinou que a qualificação para a docência era diferenciada quanto ao grau de ensino, os educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico deviam ser detentores de bacharelato (três anos) e os professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário deviam ser detentores de licenciatura (cinco anos).

Os *professores* possuíam apenas habilitação própria ou habilitação suficiente de acordo com a Portaria n.º 1141 - D/95, de 15 de setembro, ou seja, eram detentores de uma licenciatura ou de um bacharelato, sem que tivessem formação pedagógica específica; os *docentes* eram detentores de habilitação profissional ou, dito de outro modo, a habilitação incluía componentes de formação científica, tecnológica, técnica ou artística adequadas, mais a formação pedagógica exigida, o estágio profissional.

Em 1997, o Decreto-Lei n. º105/97, de 29 de abril, estabeleceu que os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário deveriam possuir a mesma qualificação profissional - licenciatura - com o fim de assegurar igual estatuto e reconhecimento profissional para os docentes de todos os níveis de ensino.

Em 1999, o Decreto-Lei n.º 312/99, de 10 de agosto reduz a duração da carreira docente para 26 anos, a partir de outubro de 2001, o que significou uma redução de três anos na estrutura anteriormente definida, e procedeu ao reajustamento dos respetivos índices remuneratórios (Quadro1).

Em 2007, assiste-se a uma profunda mudança com a publicação do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, que hierarquizou a carreira docente em duas categorias, de *Professor* e de *Professor Titular*, alterou o tempo de permanência em cada escalão e introduziu quotas para progressão na carreira.

De acordo com este decreto, o exercício de funções de coordenação e de supervisão fica reservado à categoria de *Professor Titular*, estabelecendo-se a exigência de uma prova pública, sujeita a quotas, que incidindo sobre a atividade profissional desenvolvida, permita demonstrar a aptidão dos docentes para o exercício das funções específicas que lhe estão associadas (Preâmbulo).

Quadro 1 - Comparação global dos índices e escalões de progressão na carreira docente de acordo com o ECD.

<table>
<tr><td rowspan="2">Anos de Serviço</td><td colspan="3">DL312/99, de 10 de agosto</td><td colspan="2">DL 15/2007, de 19 de janeiro*</td><td colspan="2">DL270/2009, de 30 de setembro*</td><td>DL75/2010, de 23 de junho e<br>DL 41/2012, de 21 de fevereiro (em vigor)</td></tr>
<tr><td>Bacharéis (Índices)</td><td>Bach. Nível 1</td><td>Licenciado</td><td>Prof.</td><td>Prof. Titulares</td><td>Prof.</td><td>Prof. Titulares</td><td>Professor</td></tr>
<tr><td>1.º</td><td rowspan="2">108</td><td rowspan="3">151</td><td rowspan="3">151</td><td rowspan="4">167</td><td rowspan="14"></td><td rowspan="5">167</td><td rowspan="14"></td><td rowspan="4">167 (1.º escalão)<br>Avaliação bianual</td></tr>
<tr><td>2.º</td></tr>
<tr><td>3.º</td><td rowspan="3">125</td></tr>
<tr><td>4.º</td></tr>
<tr><td>5.º</td><td rowspan="4">167</td><td rowspan="4">167</td><td rowspan="5">188</td><td rowspan="4">188 (2.º escalão)<br>Avaliação bianual com observação de aulas.</td></tr>
<tr><td>6.º</td><td rowspan="4">151</td></tr>
<tr><td>7.º</td></tr>
<tr><td>8.º</td></tr>
<tr><td>9.º</td><td rowspan="4">188</td><td rowspan="4">188</td><td rowspan="5">205</td><td rowspan="4">205 (3.º escalão)<br>Avaliação bianual</td></tr>
<tr><td>10.º</td><td rowspan="4">167</td></tr>
<tr><td>11.º</td></tr>
<tr><td>12.º</td></tr>
<tr><td>13.º</td><td rowspan="3">205</td><td rowspan="3">205</td><td rowspan="6">218</td><td rowspan="3">218 (4.º escalão)<br>Avaliação bianual. A progressão ao escalão seguinte implica a observação de aulas e de fixação anual de vagas, para os docentes avaliados com a menção de Bom.</td></tr>
<tr><td>14.º</td><td rowspan="4">188</td></tr>
<tr><td>15.º</td></tr>
<tr><td>16.º</td><td rowspan="3">218</td><td rowspan="3">218</td><td rowspan="4">218</td></tr>
<tr><td>17.º</td><td rowspan="4">235</td><td rowspan="5">245</td><td rowspan="2">235 (5.º escalão)</td></tr>
<tr><td>18.º</td><td rowspan="3">205</td></tr>
<tr><td>19.º</td><td rowspan="2">223</td><td rowspan="2">245</td><td rowspan="5">245</td><td rowspan="5">245</td><td rowspan="5">245 (6.º escalão)<br>Avaliação bianual. A progressão ao escalão seguinte implica a observação de aulas e de fixação anual de vagas, para os docentes avaliados com a menção de Bom.</td></tr>
<tr><td>20.º</td></tr>
<tr><td>21.º</td><td rowspan="4">218</td><td rowspan="4">235</td><td rowspan="5">235</td></tr>
<tr><td>22.º</td><td rowspan="4">299</td></tr>
<tr><td>23.º</td><td rowspan="4">299</td><td rowspan="4">272 (7.º escalão)<br>Avaliação bianual</td></tr>
<tr><td>24.º</td><td rowspan="3">245</td><td rowspan="3">245</td><td rowspan="6">245</td></tr>
<tr><td>25.º</td><td rowspan="3">299</td></tr>
<tr><td>26.º</td><td rowspan="4">272</td></tr>
<tr><td>27.º</td><td rowspan="5">299</td><td rowspan="5">299</td><td rowspan="5">340</td><td rowspan="3">299</td><td rowspan="3">299 (8.º escalão)<br>Avaliação bianual</td></tr>
<tr><td>28.º</td></tr>
<tr><td>29.º</td><td rowspan="4">340</td></tr>
<tr><td>30.º</td><td rowspan="4">340</td></tr>
<tr><td>31.º</td><td rowspan="4">340</td><td rowspan="4">340. (9.º escalão)<br>Avaliação bianual</td></tr>
<tr><td>32.º</td></tr>
<tr><td>33.º</td></tr>
<tr><td>34.º</td></tr>
<tr><td>35.º</td><td>370</td><td>370</td></tr>
</table>

*Fonte*: Elaborado pela autora com base na legislação: DL312/99, de 10 de agosto; DL 15/2007, de 19 de janeiro; DL270/2009, de 30 de setembro e DL75/2010, de 23 de junho e DL 41/2012, de 21 de fevereiro.

Em 2007, com a publicação do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, o ingresso dos docentes na carreira dependia, para além das habilitações académicas e da abertura de vagas, da aprovação dos candidatos numa prova de avaliação de conhecimentos e capacidades (PACC), suspensa em 2015 pelo Tribunal de Contas.

O Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro, procede à nona alteração ao ECD, abreviando os módulos de tempo de permanência obrigatória nos primeiros escalões da carreira, proporcionando uma progressão mais rápida aos professores mais jovens, diminui o tempo de serviço exigido aos concursos de recrutamento de professores titulares, cria um novo escalão na categoria de professor, e confere direito a bonificações de tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira aos docentes que se distinguem pela sua competência e pela qualidade do seu desempenho.

Em 2010, o Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, reunificou a carreira docente numa única categoria, reestruturou os dez escalões e alterou o tempo de permanência em cada escalão, de modo que "Os módulos de tempo de serviço docente nos escalões têm a duração de quatro anos, com exceção do tempo de serviço no 5.º escalão, que tem a duração de dois anos" (Portugal, 2010, p. 2231).

O Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, atualmente em vigor, procedeu à 11.ª alteração do ECD, manteve os escalões, os mesmos índices remuneratórios e os módulos de permanência de tempo de serviço prestado em cada escalão de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho (Quadro 2).

Quadro 2 - Escalões da carreira, índices remuneratórios e módulos de permanência de tempo de serviço prestado em cada escalão e hipotéticos anos de idade do docente de acordo com o DL 41/2012, de 21 de fevereiro.

| Escalões (ECD) | P.P. | 1.º | 2.º | 3.º | 4.º | 5.º | 6.º | 7.º | 8.º | 9.º | 10.º |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Índices | | 167 | 188 | 205 | 218 | 235 | 245 | 272 | 299 | 340 | 370 |
| Permanência escalão (anos) | - | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| Anos de idade (hipotéticos) | 25 | 26-30 | 30-34 | 34-38 | 38-42 | 42-44 | 44-48 | 48-52 | 52-56 | 56-60 | 60-64 |

*Fonte:* Elaborado pela autora, com base nos artigos 34.º e 59.º do ECD e DL 41/2012, de 21 de fevereiro. Nota: P.P. = período probatório.

O período probatório (PP) com a duração mínima de um ano escolar, é realizado no AE/ENA onde o docente exerce as suas funções, centrando-se na sua capacidade de integração, adaptação e participação nas atividades da comunidade educativa, bem como nas suas competências didáticas, pedagógicas e científicas necessárias para alcançar elevados níveis de proficiência que contribuam inexoravelmente para o sucesso dos alunos e do sistema educativo.

O docente em período probatório é acompanhado por um outro docente, escolhido pelo coordenador do departamento ou pelo diretor, nos planos didático, pedagógico e científico. Sempre que possível, este docente que assegura o acompanhamento deve ser do mesmo grupo de recrutamento, posicionado no 4º escalão ou superior, e ter obtido, no mínimo, uma menção qualitativa de *Bom* na última avaliação de desempenho.

A nomeação provisória dos docentes converte-se em nomeação definitiva em lugar de quadro no início do ano escolar subsequente à conclusão do período probatório com avaliação de desempenho igual ou superior a *Bom*.

Desde 2014, o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, estabelece que o ingresso na carreira tem como principal requisito a obtenção do grau de mestre (CITE 7 – Mestrado), à semelhança de outros países da EU, em diferentes especialidades e conforme o nível de ensino, sendo a habilitação profissional para a docência entendida como "condição indispensável para o desempenho da atividade docente" (Preâmbulo).

O pessoal docente está obrigado à prestação de 35 horas semanais de serviço, desenvolvidas em cinco dias de trabalho. O horário semanal integra uma componente letiva e uma componente não letiva (a qual tem uma duração média de 13 horas semanais), obrigatoriamente registadas no horário, com exceção da componente não letiva destinada a trabalho individual.

A componente letiva dos docentes da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico é de 25 horas semanais. A componente letiva dos docentes dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, do ensino secundário e da educação especial é de 22 horas semanais.

A componente letiva a que estão obrigados os docentes dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, do ensino secundário e da educação especial é reduzida até ao limite de oito horas nos termos seguintes: de duas horas assim que os docentes atinjam 50 anos de idade e 15 anos de serviço docente; de mais duas horas assim que os docentes atinjam 55 anos de idade e 20 anos de serviço docente; de mais quatro horas assim que os docentes atinjam 60 anos de idade e 25 anos de serviço docente. Estas horas de redução da componente letiva são acrescidas à

componente não letiva a prestar a nível do estabelecimento, com o respetivo registo no horário de trabalho.

### 3.3. PROGRESSÃO NA CARREIRA

A progressão na carreira docente consiste na mudança de escalão e alteração de índice remuneratório que lhe é inerente. Para progredir é necessária a verificação cumulativa da permanência de um período mínimo de serviço docente efetivo no escalão imediatamente anterior; da obtenção de menções qualitativas não inferiores a *Bom* nas duas últimas avaliações do desempenho e da frequência com aproveitamento de formação contínua ou de cursos de formação especializada durante, pelo menos, metade do ciclo avaliativo, num total não inferior a 25 horas no 5.º escalão ou 50 horas nos restantes escalões da carreira.

Para a progressão ao escalão seguinte, o artigo 37.º do ECD, na sua redação atual, estipula, como requisitos: a frequência obrigatória de 50 horas de formação, com exceção de 25 horas no 5.º escalão e a avaliação de desempenho, nos termos definidos no Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro com observação de aulas exclusivamente exigidas para a progressão ao 3.º e 5.º escalão.

Para além destes requisitos e desde 2010, o acesso ao 5.º e 7.º escalão está dependente de existência de vaga. Os docentes avaliados com menção de mérito de *Muito Bom* ou de *Excelente*, no 4.º e 6.º escalão, estão dispensados da observação do requisito relativo à existência de vaga. Os docentes avaliados com menção de *Bom* e que reúnem as demais condições, integram as listas anuais de graduação para acesso ao 5.º e 7.º escalão.

A Portaria n.º 119/2018, de 4 maio, legitima o reposicionamento na carreira dos docentes que ingressaram após 2011 e cujas regras definidas diferem das regras dos docentes que ingressaram em data anterior a 2011. É contabilizado o tempo de serviço, antes e após a profissionalização e certificado para efeitos de concursos, contudo os docentes não ficam dispensados do requisito de vaga para acesso ao 5.º e 7.º escalões.

O número de vagas para acesso ao 5.º e 7.º escalão é fixado anualmente pelo Governo, em diploma próprio. O número de vagas, tem sido, desde 2018, o correspondente a 50 % dos docentes em condições de transitar para o 5.º escalão e a 33 % dos docentes em condições de transitar para o 7.º escalão.

A percentagem incide sobre o total de docentes que perfazem no 4.º/6.º escalão, pelo menos 1460 dias (quatro anos), avaliados com a menção de *Bom*, com 180 minutos de aulas observadas (aplicável apenas no 4.º escalão) e 50 horas de formação. Requisitos estes,

cumulativamente, cumpridos até 31 de dezembro do ano civil anterior ao que reporta as listas de acesso.

Para integrarem a lista graduada referente ao 5.º escalão, os docentes que não possuam bonificações por menções de mérito obtidas na última avaliação de desempenho ou reduções por aquisição de mestrado/doutoramento, terão de possuir no mínimo 5480 dias de tempo de serviço (16 anos), 200 horas de formação e 180 +180 minutos de aulas observadas. Para integrarem a lista graduada referente ao 7.º escalão, terão possuir no mínimo 8030 dias de tempo de serviço (22 anos), 275 horas de formação e 180 +180 minutos de aulas observadas.

Como efeitos da ADD, a atribuição das menções qualitativas de *Excelente* e ou *Muito Bom* confere o direito a progressão aos 5.º e 7.º escalões sem dependência de vagas e a bonificação no tempo de serviço para progressão na carreira, a usufruir no escalão seguinte: bonificação de um ano - menção qualitativa de *Excelente* durante dois períodos consecutivos de avaliação de desempenho; bonificação de um ano - menções qualitativas de *Excelente* e *Muito Bom*, independentemente da ordem, durante dois períodos consecutivos de avaliação de desempenho e bonificação de 6 meses – menção qualitativa de *Muito Bom*, durante dois períodos consecutivos de avaliação de desempenho.

A atribuição de funções de coordenação e/ou outras funções educativas (áreas, TIC, formação contínua, cargos de direção) não depende de avaliação, mas sim da avaliação das competências dos professores para a função feita pelo diretor da escola.

Os docentes podem transitar, por concurso, entre níveis ou ciclos de ensino e grupos de recrutamento desde que possuam as qualificações profissionais exigidas. A transferência de um docente para outra escola ocorre aquando do concurso com vista ao preenchimento de lugar de carreira num AE/ENA, conforme estipulado no Decreto-Lei n.º 83-A/2014, de 23 de maio.

### 3.4. RECRUTAMENTO DOCENTE

O recrutamento docente com vista ao provimento em lugar de carreira ou para contratação foi sempre gerido pelo ME, mais concretamente pela Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) em concursos nacionais centralizados de caráter público, com recurso a uma lista graduada.

A graduação/ordenação é efetuada tendo em conta fatores como a classificação profissional, o tempo de serviço e a avaliação de desempenho docente. As candidaturas são exclusivamente em formulário eletrónico, no qual os candidatos incluem os seus dados pessoais e profissionais e manifestam preferências por escolas onde desejam obter colocação.

São publicitadas listas provisórias de ordenação, admissão e exclusão de candidatos; após esta divulgação, existe um período de reclamação destinado à correção de dados por parte dos candidatos; as listas definitivas contemplam candidatos excluídos, e candidatos colocados e não colocados nas escolas para as quais concorreram.

Os docentes que ocupam um lugar de quadro de escola/agrupamento ou em quadro de zona pedagógica, em sequência de um concurso nacional, passam a ter um contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado, o qual só cessará mediante aposentação antecipada, limite de idade para o exercício das funções (70 anos), doença, morte, rescisão, entre outras, ou sequência de uma pena disciplinar.

Os docentes que desempenham funções para suprir as necessidades residuais ou transitórias fazem-no em regime de contrato a termo resolutivo certo ou incerto.

A opção por um processo de recrutamento predominantemente centralizado tem sido defendida pela administração central e pelos sindicatos, por se entender: i) que é a mais capacitada para garantir maior objetividade e rigor nos procedimentos, assegurando um maior controlo sobre o processo; ii) por considerarem que assim se garante maior transparência nos processos e condições de igualdade no acesso, facilitando a capacidade de negociação (Morais, 2016), porém não responde às necessidades das escolas com projetos singulares.

Os serviços do ME asseguram praticamente todos os procedimentos para a concretização do concurso, incluindo: "a fixação de vagas dos quadros e das necessidades transitórias, a abertura do concurso, a conceção de formulários para o concurso, a validação, em ligação com outros serviços, de dados dos candidatos, a realização do concurso, a ordenação e colocação dos candidatos, a decisão sobre as reclamações, entre outras" (Morais, 2016, p. 126-127).

Atualmente, a colocação de professores está organizada num concurso anual de duas fases: um concurso externo, no qual podem concorrer todos os professores, a nível nacional, com vista à integração nos quadros e um concurso interno, destinado à mobilidade dos que ficaram colocados no concurso externo.

As escolas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), com contratos de autonomia ou cuja oferta escolar inclui Cursos de Educação e Formação para Adultos ou Cursos de Educação e Formação, também podem proceder à contratação direta de professores para o exercício transitório de funções docentes ou de formação em áreas técnicas específicas.

Na última década, as estatísticas indicam que o ingresso na carreira de professor traduz-se num valor médio de 20% de professores contratados, ou seja, professores com

contratos individuais de trabalho renováveis, ou não, a cada ano, em função da sua posição no concurso externo (Barroso & Viseu, 2020).

Apesar de se verificarem algumas oscilações (com um maior número de professores contratados entre 2010 e 2012 que coincidiu com o período de intervenção da Troika)[1], a relação entre o número de professores do quadro e os professores contratados tem-se mantido mais ou menos constante (Barroso & Viseu, 2020).

Em 2014, para cumprir uma diretiva europeia foi criada uma norma, designada "norma-travão" (n.º 2 do artigo 42.º do Decreto-Lei n.º 83-A/2014, de 23 de maio), que obriga a abertura de vagas para os professores que tenham três anos de contratos anuais e completos, impedindo a utilização abusiva dos contratos a prazo.

Como resultado da "norma-travão", houve um aumento do número de professores que entraram para os quadros de escola, mas foi observado "um conjunto de bloqueios capazes de lhe retirar efeito prático" (Meira, 2017, p. 101), que esteve associado ao uso de plataformas eletrónicas, através das quais se processava a contratação, que continham "dispositivo(s) redutor(es)" e que, na prática, dificultavam a admissão ao concurso de professores que reuniam as condições previstas na norma (Meira, 2017).

Desde então, o recrutamento docente parece ser influenciado pelas diretrizes da UE (Comissão Europeia/EACEA/EURYDICE, 2018), apesar de possuir características centralizadoras, o que contraria a tendência dominante na generalidade dos países europeus, onde vigoram processos de recrutamento nas escolas ou em autoridades regionais ou locais.

A profissão docente emprega atualmente um elevado número de mulheres, facto que poderá estar relacionado com o estereótipo de género e com a baixa atratividade da profissão de professor (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2018). Em 2012, o número de mulheres em exercício no ensino pré-escolar, básico e secundário em (%) total de docentes, foi de 77% e em 2021 foi de 78,1% (FFMS, 2022a).

[1] Em 2011 Portugal assinou um memorando de entendimento com a Comissão Europeia, o Banco Central Europeu e o Fundo Monetário Internacional (conhecida como "Troika") que estabeleceu as condições para a concessão de um empréstimo financeiro. Para cumprir as condições estabelecidas para o empréstimo, em apenas três anos, Portugal concretizou medidas de ajuste estrutural, com assinaláveis cortes na despesa pública, incluindo a educação entre outras áreas sociais (ver, por exemplo(Reis, 2014)).

O relatório "Education at a Glance 2021" refere o fenómeno do envelhecimento da classe docente, um problema que afeta a maioria dos países da OCDE e que poderá colocar "muitos governos sob pressão para recrutar e treinar novos professores" (OECD, 2021).

No ensino básico e secundário, cerca de 35% dos professores têm pelo menos 50 anos de idade em média nos países da OCDE e podem atingir a idade de aposentação na próxima década. Em 2019, 44% dos professores do 1.º e 2.º ciclos em Portugal tinham pelo menos 50 anos. No 3.º ciclo a proporção era de 50% e de 44% no secundário (OECD, 2021).

De acordo com os dados de (FFMS, 2022b), o envelhecimento dos professores portugueses no continente, tem vindo a ser progressivo e mais acentuado desde 2010.

No que concerne a despesas com educação, o relatório salienta que a remuneração de professores e outros funcionários representa a maior parte das despesas correntes. Em 2018, Portugal alocou 81% das suas despesas correntes à remuneração do pessoal, em comparação com 74%, em média, nos países da OCDE (OECD, 2021).

De acordo com os dados de FFMS (2023), as despesas da Administração Central têm vindo a diminuir desde a entrada em vigor deste modelo de ADD (Apêndice 4.3). No ano civil de 2012, os níveis de despesa em educação atingem o valor de 5,4% do PIB e entra em vigor o modelo de ADD vigente. Progressivamente as despesas das Administrações Públicas em educação em % do PIB, tem vindo a decrescer, atingindo o valor de 4,7% em 2020.

Simultaneamente poderemos inferir que o número total docentes portugueses em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário diminuiu progressivamente de 2011 para 2021(FFMS, 2022b), podendo ter contribuído para a diminuição da despesa do Estado em educação (FFMS, 2023). Poderá induzir-se que as despesas em educação constituem um barómetro da capacidade financeira do estado?

De acordo com relatório "Education at a Glance 2021" (OECD, 2021), após a crise financeira de 2008, os salários dos professores da OCDE baixaram mas, em média, entre 2005 e 2020, os ordenados dos docentes com 15 anos de serviço aumentaram 2% no ensino básico e 3% no ensino secundário ao invés de Portugal, onde os ordenados “diminuíram 6%” (OECD, 2021).

A diminuição acentuada da atratividade da profissão está relacionada com a evidência de uma “desvalorização social da profissão” docente (Conselho Nacional de Educação, 2016) que se manifesta na redução da procura, nas queixas sobre as condições de exercício da profissão e na persistência de um regime centralizado de seleção e recrutamento (Conselho Nacional de Educação, 2018).

No cenário português, a diminuição do número de professores é confirmada pela diminuição do número de candidatos ao concurso de professores a) em 2009 os candidatos ao concurso de professores foram cerca de 50 000 e em 2018 não chegaram aos 29 000; considerando que não tem havido um aumento do número de docentes efetivos do quadro das escolas, este dado significa uma acentuada quebra na procura da profissão; b) "apenas 2% dos jovens portugueses que realizaram os últimos testes PISA pretendem ser professores (…), sendo que esses são também os que têm baixas classificações em literacia e matemática" (Conselho Nacional de Educação, 2016, p.4), o que mostra a reduzida atratividade da profissão, em particular junto dos alunos com melhores performances nesses testes (Comissão Europeia/EACEA/EURYDICE, 2018).

A desvalorização social e a menor atratividade da profissão poderão também decorrer das condições efetivas e da perceção das condições do trabalho docente. Para tal, contribuiu a intensificação do trabalho docente (Day, 2007; Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2013; Hargreaves, 2004; Maroy, 2006), resultante do aumento do número de alunos por turma, do alargamento do seu horário de trabalho e da concretização de tarefas burocráticas, administrativas e de avaliação (Barroso & Viseu, 2020b; Azevedo, J.; Veiga, J. J.; Ribeiro, 2016).

Estudos de investigação tem vindo a dar conta da existência de fenómenos de *stress*, desmotivação e de *burnout* na população docente portuguesa (Ruivo, 2008; Pocinho & Capelo, 2009; Gomes et al., 2012) e simultaneamente as modalidades de recrutamento em curso têm-se mostrado incapazes de captar novos docentes (Silva Bodião et al., 2010).

## 3.5. FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA

Em Portugal, a profissão docente é certificada por uma qualificação profissional. A habilitação profissional é obtida através de um curso de formação inicial de professores, ministrado em escolas superiores de educação ou em universidades.

A formação inicial dos docentes visa dotar os candidatos à profissão das competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base para o desempenho profissional da prática docente nas seguintes dimensões: profissional e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade; desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A qualificação profissional para a docência é obtida através da frequência de cursos de 2.º ciclo do ensino superior que conferem o grau de mestre nos termos regulamentados pelo

Decreto-Lei n.º 16/2018, de 7 de março. Para a docência nos grupos de recrutamento da educação especial, de acordo com a Portaria n.º 212/2009, de 23 de fevereiro, é necessário ter para além da qualificação profissional, uma formação especializada na área da Educação Especial.

O ECD aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, com a redação que lhe é dada pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro, Decreto-Lei n.º 121/2005, de 26 de julho, Decreto-Lei n.º 229/05, de 29 de dezembro, e Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, republicado pelo Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, e pelo Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, determina, no Capítulo II, Direitos e Deveres, o direito ao apoio técnico, material e documental, exercido sobre os recursos necessários à formação e informação do pessoal docente, bem como ao exercício da atividade educativa.

A formação contínua e a formação especializada de professores são as duas vias formais que contribuem para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores. A formação contínua é consagrada como um direito e um dever, visando o aprofundamento e a atualização de conhecimentos e competências profissionais, a mobilidade profissional e a progressão na carreira.

A formação especializada é definida como uma formação acrescida que qualifica os docentes para o exercício de outras funções educativas necessárias ao funcionamento das escolas e ao desenvolvimento do sistema educativo.

A acreditação das entidades formadoras, dos formadores e das ações de formação é da competência do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC). As ações de formação contínua que integram os planos de formação dos CFAE são submetidas a acreditação pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

Os CFAE devem elaborar um plano de formação anual ou plurianual, tendo em conta as prioridades indicadas pelas escolas associadas podendo estabelecer protocolos de colaboração com entidades públicas, particulares ou cooperativas, tendo em vista a viabilização de ofertas formativas em domínios de formação considerados prioritários.

Com o Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, a formação contínua passa a estar orientada para a melhoria da qualidade do desempenho dos professores, ministrando formação nas prioridades identificadas pelas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes.

Privilegia-se a constituição, em cada CFAE, de bolsas de formadores internos que permitem potenciar a crescente qualificação dos profissionais da educação e que possibilitam uma resposta formativa de qualidade às prioridades de formação identificadas.

Este novo modelo de formação contínua consagra a formação de curta duração, reconhecida e certificada pelas entidades formadoras, com uma duração mínima de três horas e máxima de seis horas. Esta formação releva para efeitos da progressão na carreira, a par da formação acreditada e da formação especializada, com um limite máximo de cinco horas no 5.º escalão e de 10 horas nos restantes.

Os dados estatísticos revelam existir um aumento das qualificações para a docência desde 2007, com mais docentes detentores de graus académicos, nomeadamente de mestrado e doutoramento (DGEC & DSEE., 2017), sendo a população docente em Portugal a mais habilitada de sempre (Barroso & Viseu, 2020).

EM SÍNTESE:

A carreira docente em Portugal, assenta no princípio da "carreira única" e está estruturada em 10 escalões.

A progressão nos escalões, está dependente da aplicação de um sistema de quotas transversal a todos os escalões, pelo diretor do AE/ENA, com base na classificação da ADD e na frequência com aproveitamento de módulos de formação contínua. Os docentes posicionados no 4.º e no 6.º escalão da carreira e que tenham obtido menção de *Bom*, a sua progressão ao escalão seguinte fica dependente da existência de vaga anual a nível nacional.

O recrutamento e o ingresso na carreira docente foram sempre geridos pelo ME, em concursos nacionais centralizados de caráter público, com recurso a uma lista graduada cujos principais critérios para a colocação consistem, prioritariamente, no tempo de serviço docente, na classificação do grau académico e mais recentemente na menção da classificação final da ADD, no caso dos docentes contratados.

A intensificação do trabalho docente, as questões relacionadas com a ADD, com a progressão na carreira e as baixas remunerações, parecem ter como possíveis efeitos a desvalorização social da profissão e a falta de candidatos à docência.

# CAPÍTULO 4 - MODELOS DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR (GAE) E DINÂMICAS DA MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo faz-se referência à evolução dos modelos de gestão e administração escolar desde 1974 até à atualidade, estando dividido em quatro arcos temporais, no contexto da evolução global das políticas educativas em Portugal, que visam a gestão escolar nas suas múltiplas vertentes.

As dinâmicas geradas entre avaliação docente e gestão escolar parecem indissociáveis. Os modelos de organização e gestão escolar têm evoluído na procura da obtenção de melhores resultados escolares, tentando promover políticas educativas que envolvam modelos de gestão sustentados em lógicas de descentralização e de reforço de autonomia das escolas e simultaneamente criando mecanismos avaliativos quer ao nível das escolas, quer ao nível dos docentes, que permitam regular o funcionamento das instituições e a prestação de contas.

A avaliação dos professores tem sido tarefa das escolas e têm sido implementados sucessivos modelos de avaliação do desempenho docente, a par dos diferentes modelos de gestão e administração escolar e de progressão na carreira.

De acordo com Benavente (2015, p.18), "o cruzamento de saberes é indispensável para a compreensão da realidade e dos processos educativos", sendo que a análise cronológica dos normativos oficiais da ADD e do processo de autonomia das escolas, confirma a correlação existente entre os modelos de gestão escolar e os modelos de ADD (Quadro 3).

A evolução cronológica dos normativos legais que definiram ao longo do tempo os órgãos de direção, gestão e administração das escolas, o processo de eleição do presidente do Conselho Diretivo e, posteriormente do diretor**,** os requisitos para o exercício do cargo, bem como, as competências próprias**,** desde o período pós-25 de abril, até à legislação que vigora na atualidade pode ser consultado no Quadro 3.

Os modelos de GAE e de ADD mantêm-se inalterados e em vigor desde 2012 até 2022, porém o processo de autonomia curricular, pedagógica e organizacional das escolas têm vindo a ser reforçado e os municípios têm adquirido cada vez mais competências no domínio do investimento, equipamento, conservação e manutenção de edifícios escolares.

O novo modelo de governação das escolas põe em prática uma efetiva descentralização e transferência de poderes que, não obstante, reforça o carácter público das escolas e as responsabilidades do Estado na sua cogovernação (Lima, 2009).

Quadro 3 - Comparação da cronologia legislativa dos modelos de gestão e organização escolar e dos modelos de avaliação do desempenho docente.

| Legislação dos modelos de gestão e organização escolar | Legislação dos modelos de avaliação do desempenho docente (ADD) |
|---|---|
| Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio<br>- Conselho de escola ou de área escolar (art.º 5.º; 7.º a 15.º);<br>- Diretor Executivo (art.º 5.º; 16.º a 24.º);<br>- Conselho pedagógico (art.º 5.º; 31.º a 35.º);<br>- Conselho Administrativo (art.º 5.º; 25.º- 28.º). | - DR n.º 13/92, de 30 de junho (acesso ao 8.º escalão)<br>- DR n.º 14/92, de 4 de julho<br>- DR n.º 58/94, de 22 de setembro (órgãos diretivos)<br>- DL n.º 41/96, de 7 de maio (revoga o regime de acesso ao 8.º escalão) |
| Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio<br>- Assembleia de escola (art.º 7.º; 8.º a 14.º);<br>- Conselho Executivo ou Diretor (art.º 7.º; 15.º a 23.º);<br>- Conselho Pedagógico (art.º 7.º; 24.º a 27.º);<br>- Conselho Administrativo (art.º 7.º; 28.º a 33.º). | - DR n.º 11/98, de 15 de maio |
| Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril<br>- Conselho Geral (art.º 10.º; 11.º a 17.º).<br>- Diretor (art.º 10º; 18º a 30.º).<br>- Conselho Pedagógico (art.º 10º; 31.º a 35.º).<br>- Conselho Administrativo (art.º 10.º; 36.º a 37.º). | - DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro<br>- DR n.º 11/2008, de 23 de maio<br>- DR n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro<br>- DR n.º 14/2009, de 21 de agosto<br>- DR n.º 2/2010, de 23 de junho |
| Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho<br>- Conselho Geral (art.º 11.º).<br>- Diretor (art.º 18.º).<br>- Conselho Pedagógico (art.º 31.º).<br>- Conselho Administrativo (art.º 36.º). | - DR nº 26/2012, de 21 de fevereiro<br>- Portaria n.º 266/2012, de 30 de agosto (órgãos diretivos)<br>- Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro |

*Fonte*: Elaborado pela autora com base em Diários da República.

De acordo com Barroso (2013), ao longo de 40 anos, temos assistido à transição de uma lógica centralizadora para uma lógica local, através da implementação de políticas educativas e medidas legislativas no âmbito do processo de municipalização da educação, que se generalizam em seis fases, descritas por Formosinho & Machado (2013): (i) 1974 - 1976 - normalização da educação; (ii) 1976 - 1986 - pais e municípios envolvidos na educação: (iii) 1986 - 1996 - desconcentração e autonomia das escolas; (iv) 1996 - 2004 - ligação da Escola ao território local, (v) - 2004 - 2012 - contratualização com escolas e municípios e numa última fase, 2012 - 2019 - descentralização e transferência de competências para as autarquias.

A recomposição do papel do Estado na definição e provisão da educação passa por uma alteração da sua intervenção na definição, execução e controlo das políticas educativas, com graus e implicações diferentes quanto ao protagonismo estatal e não só ao nível do financiamento e da garantia de recursos (Barroso, 2006).

O controlo sobre a profissão docente, tradicionalmente exercido durante décadas pelo recrutamento, o ingresso na carreira, a avaliação de desempenho e a progressão, num modo de regulação burocrático-profissional, baseado na "aliança" tácita entre o Estado e os professores (Barroso, 2005a) parece agora concretizar-se através de diversas modalidades, com a emergência de novos modos de regulação, baseados em dois referenciais principais - o "Estado avaliador" e o "quase-mercado" (Maroy, 2012), no quadro da difusão mundial da *New Governance Policies* (Verger & Normand, 2015).

Atualmente as condições de recrutamento, progressão da carreira e a avaliação de desempenho, já não constituem as peças centrais sobre as quais se vai construindo um novo discurso sobre o profissionalismo docente que é, cada vez mais, exteriormente imposto (Carvalho & Normand, 2018).

As alterações introduzidas na regulamentação da profissão docente inserem-se portanto no aparecimento de novos modos de regulação que se caracterizam, sobretudo, pelo facto de não se basearem, como no modelo burocrático, na legitimidade da racionalidade e da lei, consideradas simultaneamente como formas de coordenação e fonte de valores (Barroso & Viseu, 2020).

Os novos modos de regulação dirigem políticas educativas que acentuam o controlo *a posteriori* como modo preferencial de orientação da ação e que incluem, entre outros, o acréscimo da avaliação externa e da autonomia das escolas (Barroso, 2005; Maroy & Mangez, 2008), num quadro de regulação sociocomunitária (Formosinho & Machado, 2013).

Como exemplos temos a divulgação dos resultados das avaliações das escolas e dos resultados dos alunos nos exames; o reforço da descentralização de competências em matéria de educação para as autarquias; normativos e orientações para uma crescente flexibilidade curricular e autonomia pedagógica das escolas.

Acrescentam-se ainda o desenvolvimento de novos mecanismos de controlo, baseados na avaliação das performances das escolas e da prestação de contas, muitas vezes suportados por complexas e sofisticadas plataformas informáticas (Afonso, 2009; Meira, 2017); a emergência e crescente importância de novos atores (não estatais), nacionais e supranacionais, que difundem mensagens e discursos sobre o modo como os sistemas educativos devem ser governados (Viseu & Carvalho, 2020).

Estas diferentes modalidades de intervenção configuram, assim, o aparecimento de novas formas de regulação chamadas de pós-burocráticas e de neo-burocráticas (Barroso, 2013).

Na regulação pós-burocrática, assiste-se a uma recomposição do papel do Estado e ao aparecimento de novos modos de regulação. Destacam-se as medidas que viabilizam a criação de um mercado educativo (a autonomia das escolas destina-se a viabilizar a concorrência e a liberdade de escolha) e as que permitem promover um "estado avaliador" (a autonomia serve para justificar a aceitação da avaliação como instrumento de regulação) (Barroso, 2013).

Na regulação neo-burocrática, as alterações das formas de governo das escolas e da sua autonomia são orientadas para melhorarem o funcionamento burocrático da administração, face ao aumento da complexidade e da diversidade do sistema (Barroso, 2013).

A avaliação num quadro de regulação sociocomunitária funciona como um instrumento para conciliar autonomia e responsabilidade, ou para assegurar que a descentralização da gestão não compromete o controlo da decisão.

A avaliação integra, assim, um conjunto de instrumentos produzidos especificamente para exercerem um efeito de regulação, como sejam, por exemplo, os dispositivos de avaliação, os referenciais de competências, os contratos de autonomia e as metas de aprendizagem.

A crescente exigência e complexificação da avaliação de desempenho é um bom exemplo de um sinal da regulação transnacional e da influência que a Nova Gestão Pública (NGP) tem nas políticas educativas (Costa, 2007; Pereira, 2009b).

Com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, estes instrumentos estão associados ao que Williamson (2016) chama de "digital education governance", fortemente condicionado pelo "objetivo de quantificação de toda a espécie de comportamentos humanos e sociais" ou, para utilizar a expressão divulgada por Rose (1991) entre outros, a "governação pelos números", que se traduz na construção e alimentação sistemática de grandes bases de dados, com recurso às tecnologias digitais a que Williamson (2016) chama de "instrumentos de política em tempo real".

Esta regulação pelos instrumentos permite, assim, um controlo indireto e, muitas vezes, à distância das políticas educativas e está presente em todos os níveis (transnacional, nacional, local) sendo responsável pelo fortalecimento das tendências neo-burocráticas (Barroso, 2013).

A complexidade crescente dos sistemas de ensino fez com que a delegação de poderes tenha de ter em conta a interdependência entre os diversos atores e as redes em que se situam, nomeadamente as relações de interdependência com as autoridades locais (OCDE, 2017).

A tomada de decisão sobre os programas escolares e a afetação de recursos induz um aumento das responsabilidades dos professores e dos estabelecimentos de ensino, tornando o

trabalho docente consideravelmente mais exposto ao escrutínio público, incluindo quer as autoridades do Estado, quer as comunidades educativas que servem, a par de uma crescente responsabilização pelos resultados escolares dos alunos (Maroy, 2012).

## 4.1. ARCO TEMPORAL (1974 – 1989): DO INÍCIO DO PERÍODO DEMOCRÁTICO À PUBLICAÇÃO DA LBSE E AO INÍCIO DA DESCENTRALIZAÇÃO DO PODER DO ESTADO NA GESTÃO ESCOLAR

A Revolução Portuguesa de 1974, também conhecida por "Revolução dos Cravos", instituiu a democracia em Portugal, pôs fim ao Regime Ditatorial (1933-1974) designado por Estado Novo e iniciou o fim das ditaduras no Sul da Europa (Huntington, 1991, p.3).

Na ocasião da Revolução e tentando igualar-se rapidamente aos seus congéneres europeus, o governo português concentra os seus esforços na modernização da escola pública, procurando "reduzir o atraso de Portugal em relação aos seus parceiros europeus" e tendo como objetivo "dotar o sistema educativo português de um quadro de referência, no qual se pudessem inscrever políticas de desenvolvimento e de transformação do sistema" (Benavente, 1992, p.48).

A preocupação inicial centrou-se na organização, gestão e administração dos estabelecimentos escolares, regulada pelo Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio e posteriormente pelo Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, que implementa um modelo de GAE, salvaguardando o "próprio processo democrático e (a garantia) (d)as indispensáveis condições de eficácia no funcionamento das escolas".

Esta "democratização das organizações educativas", rompe com as "formas autocráticas de governo escolar" em nome do que o mesmo autor designa por "legitimidade revolucionária", em "conflito com o governo central do país e a sua ação legislativa" (Lima, 2014, p.1069).

A gestão e liderança das escolas portuguesas pós 25 de abril, rompeu com o modelo anterior de gestão escolar e até ao início dos anos 90, edificou-se no princípio da participação colegial, num modelo de "autogoverno" de gestão democrática e de autonomia (Lima, 2014).

A educação, nesse período de crise revolucionária (…), tornou-se um campo privilegiado de legitimação da nova situação democrática, apostada em mostrar uma radical mudança face às anteriores políticas obscurantistas do Estado Novo (Teodoro & Aníbal, 2007).

A preocupação com a direção, gestão e administração das escolas, foi objetivo primordial, na procura de estabilidade democrática, de modernização do país e na recuperação do atraso de décadas a que o país esteve votado, induzindo a necessidade de modernização do sistema educativo.

Neste período temporal e na sequência da profunda democratização da educação após a Revolução dos Cravos, o sistema educativo incorporava milhares de alunos reflexo de uma nova realidade social e milhares de professores sem qualificação específica para a docência.

A direção colegial das escolas fazia emergir "uma consciência profissional coletiva, que pressupõe motivação de cada elemento para trabalhar para o sucesso organizacional, como parte integrante do todo", como defende Bexiga (2009, p.144, citando Sanches, 2000), "ensaiando práticas autonómicas e de democracia direta no interior das escolas", acrescenta Lima (2014, p.1069).

A publicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, clarifica a eleição, a constituição e as competências dos três órgãos de gestão escolares, o Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, num modelo de gestão democrática, onde o presidente do Conselho Diretivo presidia aos três órgãos estruturais da escola, ficando a avaliação das estruturas educativas públicas a cargo da Inspeção-Geral de Ensino.

Em 1979, dá-se início ao processo de descentralização de competências em matéria de educação, com a publicação da Lei nº 1/79, de 6 de janeiro, designada por Lei das Finanças Locais, que alicerça os primeiros princípios do processo de descentralização de competências da administração central para as autarquias, assumindo o município, o papel de contribuinte público nas despesas educativas.

O período iniciado na década de 1980, caracteriza-se pela lógica da modernização, pela diversificação das ofertas educativas e pela igualdade de oportunidades, fomentando a intervenção empresarial nas ofertas locais de formação e promovendo uma "lógica gestionária sustentada numa ideologia meritocrática" (Correia, 2000, p.16), com um "um aumento constante da intervenção estatal nos planos jurídico-legal, curricular e gestionário" (Correia, 2000, p.138).

Correia (2000), encontra também nos discursos da década de 1980, um crescente aumento da "empresarialização do campo semântico da educação" (Correia, 2000, p.15), através de um discurso da modernização, que oculta opções ideológicas de cariz neoliberal.

Posteriormente o Decreto-Lei n.º77/84, de 8 de março, procede à transferência de responsabilidades para os municípios efetuarem investimentos na área da educação destacando-se, as competências de organização, de controlo e de financiamento dos transportes escolares e dos centros de educação pré-escolar bem como, no âmbito da ação social escolar, sem haver de acordo com Formosinho & Machado (2013) o correspondente reforço financeiro nas finanças locais.

Em 1986, com a publicação da LBSE, estruturam-se os princípios organizativos do sistema educativo e dão-se os primeiros passos rumo à autonomia das escolas, reconhecendo ser preciso "descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes" (art.º 3.º) e relega para posterior aprovação "Lei especial determinará as funções de administração e apoio educativos que cabem aos municípios" (art.º 66.º, ponto 2).

Neste período viveram-se "processos de democratização política e de modernização da sociedade, tendo como impulso as vontades nacionais e a integração de Portugal na União Europeia, que provocaram mudanças no sistema educativo e no campo de ação dos seus profissionais" (Macara, 2010, p.2).

Entre 1987 e 1989, a participação dos elementos comunitários é incorporada progressivamente na gestão pedagógica das escolas. A Lei nº 31/87, de 9 de julho, integra os representantes dos municípios no Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de outubro, cria os Conselhos de Gestão (CG), em que participam representantes da autarquia, associações de pais e estudantes.

O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas, prevendo-se, na alínea j) do artigo 14.º daquele diploma, que compete à escola avaliar o desempenho e a prestação do serviço docente, nos termos da Lei. No mesmo ano, o Despacho 8/SERE/89, de 3 de fevereiro, inclui representantes das autarquias locais nos conselhos consultivos dos Conselhos Pedagógicos das escolas.

De acordo com Alarcão & Tavares (2003, p. 38), "a escola (…) deve situar-se na encruzilhada de aspirações e tensões e na esfera de influência de outros sistemas".

## 4.2. ARCO TEMPORAL (1991 – 1998): REORDENAMENTO DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS, PARTICIPAÇÃO DOS ATORES LOCAIS NO GOVERNO DAS ESCOLAS, APROVAÇÃO DO REGIME DE AUTONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS E INTRODUÇÃO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Na década de 90, a qualidade e a avaliação dos sistemas educativos ganharam protagonismo nas agendas educacionais, como resultado dos primeiros inquéritos conduzidos pelas organizações internacionais (Evangelista, 2005).

Em Portugal consolida-se a participação dos atores locais de educação no governo das escolas e na gestão da rede de territórios educativos, as escolas reforçam gradualmente a sua autonomia e os seus projetos educativos e é posta em prática a avaliação do desempenho docente, numa lógica de mandato e de legitimação.

A publicação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, define um novo modelo de direção, administração e gestão e que confere, pela primeira vez, autonomia pedagógica, administrativa e financeira à escola. Cria o conselho de escola, um órgão colegial com a participação de toda a comunidade escolar, ao qual compete a eleição e a destituição do diretor executivo.

De 1992 a 1995, o XII Governo Constitucional reforça o discurso político que acentua a relação da educação com a competitividade económica, entendida como processo incontornável no percurso para a modernização do país e introduzem uma gestão orientada para a eficácia do sistema, adequada às exigências do mercado de emprego e centrada nos resultados (Teodoro & Aníbal, 2007), de forma a fixar investimento estrangeiro.

O Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho, a par com um novo modelo de gestão e administração escolar (GAE), institui o primeiro modelo de avaliação do desempenho docente em regime democrático, associando a ADD ao desenvolvimento profissional dos professores, à progressão na carreira e à implementação de mecanismos de prestação de contas.

Os sucessivos Governos entre 1995 e 2002, XIII a XV Governo Constitucional, procuram demarcar-se dos modos de governação anterior, numa lógica de modernização, associando discursos de pendor construtivista, com discursos apologistas de eficiência social, que submete a utilidade da educação à produtividade económica.

Este hibridismo da política educativa surge patente entre a articulação da educação com o mundo do trabalho, o currículo baseado em competências, apresentado na sua génese escolar como participante de um modelo construtivista promotor de uma aprendizagem

reflexiva e emancipatória e um modelo regulatório, vocacionado para a especialização e controle de resultados.

É neste período de construção do currículo por competências, numa concepção construtivista, que o controle dos resultados se intensifica com a instituição de provas de avaliação externa e exames nacionais.

De acordo com Stoer & Magalhães (2005, p. 46 - 47), "à medida que o conhecimento vai ganhando centralidade como factor de produção" o conceito de competência tende a corresponder "às exigências do mercado".

A publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, implementa um novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos de educação (RAAG) sustentado numa lógica de escola-comunidade, de territorialização das políticas educativas e de descentralização, favorecendo a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades

É criado o órgão designado por Assembleia de Escola como o "órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola" e como "órgão de participação e representação da comunidade educativa" (art.º 8.º, n.ºs 1 e 2).

Até à publicação deste decreto, as escolas vivenciaram um modelo de gestão democrática, elegendo democraticamente e colegialmente o presidente do conselho diretivo, que presidia aos três órgãos estruturais da escola (conselho diretivo, conselho pedagógico e conselho administrativo).

Formosinho (2003) designa este modelo por "modelo burocorporativo de governação das escolas", que não dota a escola de capacidade de decisão da sua política educativa ficando sujeita à administração central, como uma "invariante estrutural" (Lima 2007, p.40) do sistema educativo português onde "a feição autoritária e fortemente controladora do poder central revelou-se, a curto prazo, uma invariante estrutural, impedindo, de facto, o exercício de práticas de autonomia legítima por parte dos órgãos escolares democraticamente eleitos" (Lima 2007, p.40).

De acordo com este modelo, o Conselho Executivo e/ou Diretor fica responsável pelo desempenho de funções de cariz eminentemente gestionário; o Conselho Pedagógico fica responsável pela coordenação e orientação pedagógica e o Conselho Administrativo com funções no domínio administrativo e financeiro.

Posteriormente e em concordância com o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, é publicado o Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio, que introduz um novo modelo de

ADD, novamente baseado na obtenção de créditos de formação contínua e na apresentação de um relatório crítico de autoavaliação do trabalho docente desenvolvido (art.º 5.º), a ser analisado por uma Comissão de Avaliação, permitindo a envolvência de agentes externos à escola na reapreciação da avaliação final do docente.

O Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho regulamenta, conforme o previsto, no artigo 34.º e 37.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, as estruturas de orientação educativa e a coordenação pedagógica das escolas.

No final da década, a Lei n.º 159/99, de 14 de setembro, estipula a criação do Conselho Local de Educação, posteriormente designado Conselho Municipal de Educação (CME), referindo que "a sua criação é da competência de cada município" (art.º 19.º, n.º 2), reforçando o poder dos municípios na gestão dos territórios educativos.

Correia (2000) distingue, de 1974 a 1999, quatro ideologias-tipo educativas em Portugal: (i) a ideologia *democratizante e crítica*, (ii) a ideologia *democrática*, (iii) a ideologia da *modernização* e (iv) a ideologia da *inclusão*, que, por sua vez, são inspiradas, respectivamente, em "quatro modos legítimos de definir educação": (i) a definição *política*, (ii) a definição *jurídica*, (iii) a definição *economicista* e (iv) a definição *organizacional*.

Portugal tenta igualar-se aos seus congéneres europeus nas políticas públicas de educação e nos resultados escolares, apesar dos dados disponíveis permitirem afirmar que a construção da modernidade em Portugal foi feita com uma persistente subalternização da educação, mesmo nos períodos de maior crescimento económico e de estabilidade financeira (Teodoro & Aníbal, 2007).

## 4.3. ARCO TEMPORAL (2002 – 2012): REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PELOS RESULTADOS ESCOLARES, REFORÇO DAS LIDERANÇAS NA GESTÃO DAS ESCOLAS, CONSOLIDAÇÃO DOS ATORES MUNICIPAIS E REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A governação educativa na primeira década do século XX, pautou-se por uma tendência crescente para a valorização da regulação da educação a partir da racionalização dos resultados e pelo controlo social das escolas e dos professores e, consequentemente para a defesa da avaliação externa com publicitação da "qualidade" de cada escola, à qual (Lima, 2003) atribui "uma visão liberal", "de lógica individualista, de emulação e de competitividade", "naturalizando a igualdade de oportunidades e recursos".

A avaliação dos sistemas educativos surge em resposta a pressões de organizações governamentais e outras agências internacionais, sustentada pela emergência da prestação de contas em estreita articulação com lógicas de mercado.

Nesse sentido, reformularam-se as políticas educativas nacionais, procurando dar resposta aos novos critérios de eficácia e eficiência internacionais, facto que determinou a adesão a uma cultura de avaliação permanente ao nível do funcionamento das escolas, monitorizando os seus resultados.

A avaliação educacional institui-se como "instrumento de seleção meritocrática" ou como "instrumento de gestão" (Afonso, 2002, p.31) numa lógica de regulação e de controlo que, se imiscui na atuação dos professores e no funcionamento das escolas com acentuado protagonismo de formas de avaliação externa e resultados quantificáveis "sem levar em consideração os contextos e os processos educativos" (Afonso, 2002, p.35).

A avaliação nas escolas passou a ser "accionada como suporte de processos de responsabilização ou de prestação de contas relacionados com os resultados educacionais" (Afonso, 1998, p.116) e consequentemente dos seus professores, que de acordo com Hadji (1995, p. 27) constitui um problema "não só difícil mas, também, de uma certa maneira, explosivo".

Neste período temporal, reforça-se o papel das lideranças escolares e a autonomia das escolas, celebram-se contratos de autonomia no âmbito do Programa de Avaliação Externa das Escolas (PAEE) e delegam-se aos municípios novas competências gestionárias.

É publicada a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que institui a avaliação da qualidade do sistema educativo, tendo como indicadores os resultados obtidos nos exames nacionais, nas

provas de aferição do Instituto de Avaliação Educacional (IAVE) e os dados obtidos na avaliação das escolas.

Esta Lei consagra dois tipos de avaliação das escolas: a avaliação externa (AEE), a cargo da Inspeção-Geral da Educação (IGE), usualmente feita a cada cinco anos, de acordo com um modelo centrado em três domínios comuns à maioria dos países europeus: resultados dos alunos; prestação de serviço educativo e liderança e gestão e a avaliação interna (AIE), na modalidade de autoavaliação, a realizar ao nível interno de cada AE/ENA com referenciais e procedimentos próprios.

Os resultados da AEE são públicos, sendo as escolas no final do processo de avaliação obrigadas à elaboração de um plano de ação, onde constem medidas destinadas a melhorar a qualidade das suas práticas.

De acordo com (Pacheco et al., 2020), a AEE "é um processo que traduz opções políticas influenciadas por conceitos-chave, definidos de forma cada vez mais supranacional", numa "lógica de legitimação e de mandato" (Teodoro, 2008).

Segundo Rodrigues & Moreira (2015, p. 63), a AEE é "uma política de avaliação e uma reforma educativa, bem como um processo de indução e regulação de políticas e reformas educativas".

De acordo com o relatório da rede europeia Eurydice (2015), Portugal está entre os três países europeus, onde a AEE não contempla a observação de aulas e a avaliação das práticas pedagógicas docentes e onde a participação dos pais e dos alunos é pouco representativa.

Coelho & Oliveira (2010, p.9) referem que "qualquer modelo de avaliação de desempenho só será entendido por todos quando a Escola encarar a avaliação como um projeto global, no sentido da construção de uma cultura de avaliação". Este modelo será segundo Sarmento et al. (2015.p, 37), o modelo "efetivamente percecionado como justo e como capaz de produzir efetivas melhorias".

A Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, reforça o papel da comunidade escolar e define no capítulo I (art.º 3.º) que "o sistema educativo deverá organizar-se com democraticidade, através da adoção de estruturas e processos participativos na administração e gestão do sistema escolar integrando, para tal, todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias".

A reestruturação da Administração Pública, na vigência do XVII Governo Constitucional, conduziu à publicação do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, que procedeu a uma profunda revisão do ECD e à introdução de um modelo de ADD, regulado pelo

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, que passou a incluir uma pluralidade de instrumentos, de entre os quais pela primeira vez, a observação de aulas e a existência de quotas para progressão.

A publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, procede à alteração do RJAAGE, dotando as escolas de maior autonomia, exigindo uma maior responsabilização sobre os resultados escolares dos alunos e um maior envolvimento da comunidade educativa.

Faz referência no seu preâmbulo, à importância da governação das escolas, "reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção", e à promoção da abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades escolares, o "reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino, e no favorecimento de lideranças fortes".

Este normativo reforça as lideranças e sublinha a necessidade de "… criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa" (Preâmbulo).

O reforço da liderança escolar "constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar." (Preâmbulo), através da criação do cargo de diretor, "órgão unipessoal e não colegial" e a quem "poderão ser assacadas as responsabilidades pela prestação de serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição".

Com a publicação deste decreto, surgem novas alterações na estrutura de governação das escolas, tais como: i) a criação do Conselho Geral (CG), em que " o número de representantes do pessoal docente e não docente, no seu conjunto, não pode ser superior a 50% da totalidade dos membros do Conselho Geral", o que faz com que os professores não tenham o poder de decisão no órgão de gestão estratégica; ii) a centralização de poderes no órgão máximo de gestão, o diretor, a que compete a gestão administrativa, financeira e pedagógica do estabelecimento escolar, e que passa a ser eleito pelo Conselho Geral; iii) e a nomeação dos coordenadores dos órgãos de gestão intermédia pelo diretor, abolindo-se o processo democrático, eletivo, de escolha dos representantes dos docentes. Este decreto acrescenta o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Orçamento, como instrumentos da autonomia das escolas e é no seio, do então constituído Conselho Geral, que é reforçada a representação comunitária.

Com a entrada em vigor deste decreto, assiste-se a uma reestruturação do modelo de GAE, que reforça os poderes do diretor, conferindo-lhe presença obrigatória em todas as

estruturas de gestão escolar e a atribuição da responsabilidade máxima do processo de ADD no seu AE/ENA (Quadro 3).

De acordo com Lima (2009), a concentração unipessoal do poder envolveu a escola num clima em que, "práticas de participação passiva e de não-participação tendem a emergir" e se caminha para "a erosão, ou mesmo o ocaso, da democracia nas escolas" (Lima, 2014, p. 1075). Segundo este autor, este modelo de "gestão pós-democrática", revela:

> valores da racionalidade económica, da competitividade e da inovação, sob comando dos princípios gerencialista que têm sido introduzidos na administração publica (…) novos interesses organizados, das potenciais fontes de financiamento, dos gestores escolares e das suas tecnoestruturas de assessoria, dos consultores externos e das firmas de prestação de serviços (…) uma fraca qualidade da vida democrática escolar, um desinvestimento em políticas igualitárias e redistributivas, uma incapacidade deliberada para delimitar os interesses dos atores sociais mais poderosos, uma diabolização dos sindicatos, uma desvalorização, sem precedentes, do pensamento pedagógico, da pesquisa educacional e dos saberes profissionais dos professores. (Lima, 2014, p. 1079)

Também Barroso & Carvalho (2009) corroboram esta opinião referindo que, "a escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de ação necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escolas para todos, com todos e de todos" (Barroso & Carvalho, 2009, p.7).

Em 2008, a publicação do Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho, tem como objetivo "contratualizar" com os municípios a resolução dos problemas e a redução das assimetrias que subsistem na prestação do serviço educativo" e esclarece sobre a transferência de atribuições e competências para os municípios relativamente ao pessoal não docente, ao prolongamento do horário na educação pré-escolar, ao fornecimento de refeições, à componente de apoio às famílias, às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e à gestão do parque escolar.

A crise internacional pós-2008 e a crise portuguesa pós-2011 acentuaram as razões de carácter económico, gerando a "agregação" de escolas (Machado, 2013), com o objetivo de reduzir custos (Azevedo, 2015), a criação e o desenvolvimento de novos mecanismos de gestão e avaliação das instituições escolares e dos seus agentes educativos.

A publicação do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro introduz o modelo de avaliação, regulado pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, 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 (art.º 3º).

Este modelo atribui a responsabilidade máxima da avaliação docente ao diretor e introduz pela primeira vez a modalidade da avaliação externa feita por um avaliador externo à escola, cuja seleção é feita pelo diretor do CFAE com o aval do conselho de diretores desse CFAE.

A Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, consagra e reforça o RAAGE, a par do existência do projeto educativo, do regulamento interno, do plano anual e plurianual de atividade e do orçamento e vem concretizar as regras e procedimentos na celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a estabelecer entre os AE/ENA e o MEC, "passou também a considerar o contrato de autonomia como mais um dos instrumentos de autonomia, considerando-o por via dos compromissos celebrados o instrumento por excelência de aprofundamento da autonomia das escolas" (Preâmbulo).

O Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, aprova o RJAAGE e reforça mais uma vez, a necessidade de promover "o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público da educação" (Preâmbulo), procurando simultaneamente reestruturar a rede escolar, consolidar e alargar a rede de escolas com contrato de autonomia, hierarquizar os órgãos de gestão das escolas e consolidar nas escolas uma cultura de avaliação.

Define que "o Diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial" reforçando o seu grau de responsabilização unipessoal no desempenho do cargo e estabelece os critérios da sua "elegibilidade", que são muito mais exigentes dos que até então definidos.

No processo eleitoral do diretor, procede-se ao reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função, como a detenção de habilitação específica e/ou experiência anterior no exercício de cargos de gestão ou currículo relevante na área da administração e gestão escolar.

O diretor assume uma função de liderança decisória no seu AE, cuja seleção e eleição fica a cargo do CG, que passa também a emitir parecer sobre os recursos de ADD que lhe são dirigidos, assistindo-se pela primeira vez à descentralização do poder do diretor relativo à ADD, o que de acordo com Lima (2014, p.1072) "poderá constituir uma alternativa democrática de grande alcance".

Lima (2014) alerta para o facto deste modelo gestionário poder originar um tipo de "gestão irracional" e com "défice de liderança", concentrando "mais poderes sobre o interior da escola, a nomear e a demitir livremente os detentores de outros cargos e a ser

responsabilizado perante as autoridades e o órgão de topo, pelos resultados da sua gestão, com destaque para a produção de resultados escolares mensuráveis e comparáveis através de modalidades de avaliação externa estandardizada" (Lima, 2014, p. 1077).

No que se refere à gestão intermédia, o diretor propõe a cada departamento uma lista de três candidatos, a fim de um deles ser eleito coordenador de departamento. O Conselho Pedagógico assume uma natureza mais técnica na vertente pedagógica, ficando a sua composição circunscrita apenas a docentes, podendo atingir o número máximo de dezassete membros.

Da análise do Quadro 3 e do Quadro 4, pode verificar-se a semelhança na matriz estrutural dos diversos modelos de GAE, constatando-se que algumas alterações se têm verificado ao nível dos órgãos de gestão e administração escolar, sua constituição e competências. Em todos os modelos, o diretor é um órgão de gestão unipessoal e o Conselho de Escola/Assembleia/CG é um órgão colegial, assumindo, no modelo em vigor, funções de direção estratégica.

O diretor sempre assumiu um papel de grande relevo, ao estar presente em todos os órgãos de decisão estratégica, na gestão e organização escolar e no processo de ADD, quer ao assumir a função de avaliador, quer ao nomear ou propor para eleição os CDC ou pela presença as comissões de avaliação, responsáveis pela atribuição das menções finais aos avaliados.

Quadro 4 - Evolução cronológica dos normativos legais referentes aos órgãos de direção, administração e gestão escolar e aos processos de eleição do diretor desde 1974 até à atualidade.

| Cronologia | Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro | Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro | Lei 46/86 (LBSE) | Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio | Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril | Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Órgãos de direção, administração e gestão | Artigo 1.º<br>a) Conselho directivo;<br>b) Conselho pedagógico;<br>c) Conselho administrativo | Artigo 1.º<br>a) Conselho directivo;<br>b) Conselho pedagógico;<br>c) Conselho administrativo. | Artigo 45º - 4. A direção de cada estabelecimento (…) é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados (…) | a) Conselho de escola ou Conselho de área escolar;<br>b) Diretor executivo;<br>c) Conselho pedagógico;<br>d) Conselho administrativo;<br>e) Coordenador de núcleo, nos estabelecimentos agregados em áreas escolares. | Artigo 10º<br>a) Conselho Geral;<br>b) Diretor;<br>c) Conselho Pedagógico;<br>d) Conselho Administrativo. | |
| Processo de eleição | Art. 6.º - 1. A eleição dos representantes do pessoal docente no Conselho Diretivo far-se-á, por listas, entre todos os agentes de ensino em serviço no estabelecimento, os quais constituirão o colégio eleitoral.<br>2. Na eleição dos representantes do pessoal docente no Conselho Directivo a votação será secreta.<br>Art. 12.º - 1. O Conselho Diretivo elegerá, entre os seus membros docentes, um presidente, devendo comunicar o resultado dessa eleição à DGAE. | Art. 6.º - O Conselho Directivo escolherá, de entre os seus membros docentes, um presidente, um vice-presidente e um secretário.<br>Art. 7.º - A eleição dos representantes do pessoal docente para o Conselho Directivo far-se-á de entre todos os docentes em serviço no estabelecimento, os quais, para o efeito, se reunirão em assembleia eleitoral, nos termos do artigo 38.º do presente diploma. | | Artigo 18.º<br>2 - O diretor executivo é selecionado mediante concurso, promovido pelo presidente do Conselho da escola. | Artigo 21.º<br>1 - O diretor é eleito pelo Conselho geral.<br>2 - Para recrutamento do diretor desenvolve-se um procedimento concursal, prévio à eleição, nos termos do artigo seguinte. | |

*Fonte*: Elaborado pela autora, com base na legislação: DL 735-A/74, de 21 de dezembro; DL n.º 769-A/76, de 23 de outubro¸ Lei 46/86 (LBSE)¸ DL172/91, de 10 de maio; DL 75/2008, de 22 de abril; DL137/2012, de 2 de julho.

## 4.4. ARCO TEMPORAL (2013 – ATUALIDADE): DESCENTRALIZAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PARA OS MUNICÍPIOS E O NOVO ESTATUTO, COMPETÊNCIAS, CONSTITUIÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS CFAE

Na segunda década do século XX, prossegue-se com a política de reforço de autonomia das escolas e de transferência de competências do Estado para as autarquias locais, assim como o reforço de competências dos CFAE, conferindo-lhes maior capacidade de resposta às prioridades formativas das escolas e dos professores e um novo destaque nos processos de liderança, gestão e organização das escolas.

A Lei nº 75/2013, de 12 de setembro, estabelece o regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e a Portaria n.º 44/2014, de 20 de fevereiro define as regras e os procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia.

O Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro, estabelece o regime de delegação de competências nos municípios e entidades intermunicipais no domínio de funções sociais, no âmbito do programa do Governo, que prevê a descentralização de competências na área da educação e formação, possibilitando o desenvolvimento de uma maior autonomia pedagógica, curricular, administrativa e organizativa, por via de delegação contratual dos serviços centrais do Estado para os municípios.

De acordo com Barroso (2011), o Estado define o modo de regulação política, estabelece a garantia de equidade e define o controlo de adequação e de qualidade. O município, por intermédio da descentralização, procede à gestão administrativa e financeira, com base no financiamento estatal. A escola, pela autonomia estabelece a definição e aplicação dos procedimentos pedagógicos específicos num quadro delineado pelo Estado. O equilíbrio destes três poderes, insere-se num quadro de multirregulação transnacional.

As autarquias adquirem protagonismo no que diz respeito à evolução das políticas de administração da educação e, mais precisamente, na "coordenação local da educação". integrando-a no conjunto das políticas públicas localmente pensadas e geridas (Fernandes, 2014).

De "mero executor local de uma política educativa estatal" (Fernandes, 2014, p 42), o município adquire um papel crucial na coordenação local e no desenvolvimento da educação (Azevedo, 2015) e constitui uma autoridade educativa cuja relevância advém de um processo

político e social longo, gradual e consistente, além de "complexo e tenso (Fernandes, 2014, p.60).

A "microregulação local", constitui-se como um conjunto de "estratégias, negociações e acções, de vários actores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustadas localmente, muitas vezes de modo intencional" (Barroso, 2006, p.56).

O Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, aprova as regras a que obedece a constituição e o funcionamento dos CFAE, regulando pela primeira vez em diploma próprio, o seu estatuto, as suas competências, a sua constituição e o seu funcionamento, conferindo-lhes maior capacidade de resposta às prioridades formativas das escolas e dos profissionais de ensino, conforme o estabelecido no RJFC, reforçando a formação centrada no aperfeiçoamento da capacidade docente, nomeadamente nos domínios científico, curricular e pedagógico e a focalização na escola como local privilegiado de formação.

Define os princípios e objetivos que enquadram a atividade dos CFAE, revitalizando e clarificando a natureza da sua ação no âmbito do sistema de formação contínua. Introduz mudanças significativas na organização e funcionamento dos CFAE, visando melhorar a sua capacidade em proporcionar um serviço de formação contínua orientado para o desenvolvimento profissional, a atualização científica e pedagógica ao longo da vida, a melhoria do ensino e uma maior eficácia nos processos de liderança, gestão e organização das escolas.

Regula a constituição, as competências e o funcionamento dos órgãos de direção e gestão dos CFAE - o diretor e a comissão pedagógica -, criando duas secções com funções diferenciadas no interior da comissão pedagógica de modo a assegurar maior adequação, eficácia e qualidade no seu funcionamento: o Conselho de Diretores e a secção de formação e monitorização.

Pretende-se, deste modo, tornar mais efetivo e interveniente o papel da comissão pedagógica no funcionamento dos CFAE, enquanto estrutura de apoio à direção, tendo em vista uma maior adequação do trabalho às necessidades e prioridades de formação contínua das escolas e dos seus profissionais, através de uma separação entre a direção estratégica e o trabalho de coordenação, supervisão e monitorização das dinâmicas internas dos AE/ENA.

Adicionalmente, procede ao reajustamento e clarificação do processo de seleção do diretor dos CFAE, conferindo-lhe maior legitimidade através do reforço dos requisitos para o

exercício da função e da explicitação dos critérios de avaliação das candidaturas ao exercício do cargo.

O presente decreto-lei define e regula os dispositivos de direção e gestão dos CFAE, designadamente, o regulamento interno, o plano de formação, a bolsa interna de formadores, a formação reconhecida e certificada e o apoio técnico e pedagógico.

No quadro da autonomia pedagógica e administrativa conferida aos CFAE, o plano de formação assume um caráter anual ou preferencialmente plurianual, estrutura-se em torno de prioridades de formação nas escolas e nas suas necessidades e tendo na sua conceção, a secção de formação e monitorização constituída por um docente de cada escola associada.

A bolsa de formadores internos constitui outra das inovações estruturantes das dinâmicas a desenvolver no sentido do aproveitamento e mobilização dos recursos humanos existentes nas escolas. incorporando um conjunto de formadores prioritariamente em exercício de funções nas escolas associadas.

Compete ao Conselho de Diretores da Comissão Pedagógica assegurar a sua qualidade e adequação da oferta formativa de curta duração (reconhecida pelo Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro) e proceder à sua certificação.

Por último, o Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho define as modalidades de representação e coordenação da ação dos CFAE através da identificação das suas redes de organização regional e das respetivas competências.

Atribui-se, deste modo, uma centralidade particular aos CFAE no quadro das entidades formadoras prestadoras do serviço de formação contínua dos profissionais de ensino, mas também um novo destaque nos processos de liderança, gestão e organização das escolas.

O Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, estabelece um novo currículo para o ensino básico e secundário, conferindo às escolas maior autonomia curricular, pedagógica e organizacional: o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) por via da publicação do Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho e do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica, por via da publicação do Despacho nº 3721/2017, de 3 de maio.

A Lei nº 50/2018, de 16 de agosto, estabelece o quadro legal da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais, operacionalizado pelo Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, numa lógica de partilha de responsabilidades entre a administração central e a administração local, bem como, da tomada de decisões numa lógica de proximidade.

Este novo regime redefine as áreas de intervenção e o âmbito de ação e responsabilidade de cada interveniente, destacando a salvaguarda da autonomia pedagógica e curricular das escolas, recentemente reforçada pela faculdade conferida às escolas para gerir parcialmente o currículo dos ensinos básico e secundário.

Mantêm-se como competências do MEC, a definição da rede educativa em articulação com os municípios, as entidades intermunicipais e as escolas (art.º 8º), bem como a decisão sobre a contratualização ou cedência da criação e gestão de oferta pública da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário a entidades de natureza privada, cooperativa, solidária ou afim (art.º 4.º). O mesmo normativo legal especifica novas competências das autarquias locais no domínio do investimento, equipamento, conservação e manutenção de edifícios escolares, que são alargadas a todo o ensino básico e ao ensino secundário.

A Portaria nº 181/2019, de 11 de junho, procede à semestralização da educação a nível nacional, no quadro de Planos de Inovação (PI) elaborados por cada AE/ENA, no quadro da autonomia curricular, pedagógica e organizacional das escolas.

De acordo com Barroso (2013), a Portaria nº 181/2019, de 11 de junho, poderá ser vista como o corolário de uma tendência, que tem vindo a ser reforçada, de preconização de uma gestão que progressivamente se desloca para a escola (*school based management*) e para as autoridades locais, potenciando "a consagração do território como lugar de decisão e de construção de políticas" (Barroso, 2013, p.14).

Com o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, as escolas passaram a poder gerir as matrizes curriculares num intervalo de variação entre 0% e 25% e a Portaria nº 181/2019, de 11 de junho, permitiu-lhes uma gestão curricular acima dos 25%, com base em "planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios" (p. 2954) conferindo-lhes uma maior autonomia pedagógica.

EM SÍNTESE:

Desde a Revolução dos Cravos em 1974, as políticas educativas em Portugal têm evoluído progressivamente procurando igualar-se aos seus congéneres europeus, quer em resultados quer em modelos de regulação.

A gestão e administração dos estabelecimentos escolares foi sempre uma prioridade, gradualmente demarcando-se do controlo estatal, num processo de crescente autonomia e ligação às estruturas de poder local.

O despoletar do processo de autonomia das escolas iniciado com a publicação da LBSE, tem sido imparável desde então, dando origem à criação de modelos gestionários que têm evoluído para modelos cada vez mais complexos e descentralizados da Tutela, incorporando novas formas de governação educativa e novos atores.

O poder do diretor, foi sendo reforçado e o seu processo de eleição foi-se alterando progressivamente no sentido do maior envolvimento da comunidade local, assim como a participação da comunidade na direção estratégica das escolas.

O reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas tem evoluído paralelamente a um regime de avaliação e de prestação de contas, condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação.

Os novos modos de regulação da educação, incluem, entre outros, o acréscimo da avaliação interna e externa das escolas num quadro de regulação sociocomunitária.

Os CFAE inicialmente responsáveis pela formação contínua assumem agora parte interveniente na monitorização do processo de avaliação externa do desempenho docente e os sucessivos modelos de ADD, parecem poder contribuir para reforçar os poderes dos órgãos gestionários.

# CAPÍTULO 5 - AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE EM PORTUGAL: RETROSPETIVA HISTÓRICA E ENQUADRAMENTO LEGAL

Neste capítulo, apresentamos uma retrospetiva diacrónica e histórico-legislativa dos modelos de ADD em Portugal, considerando o universo temporal entre 1986 (ano da publicação da LBSE) e 2021 (último ano da recolha dos dados empíricos).

São apresentados cinco arcos temporais distintos, estipulados de acordo com as características dos diferentes modelos de ADD, de progressão na carreira e de gestão escolar.

Os sucessivos modelos de avaliação docente associaram sempre a avaliação do desempenho docente à formação e à progressão na carreira. Inicialmente centrados nos propósitos da progressão e promoção na profissão, foram evoluindo para propósitos de progressão associados ao mérito e ao desenvolvimento profissional, conciliando intenções de natureza sumativa com intenções de natureza formativa, sendo modelos de avaliação por pares, aplicáveis a todo o tipo de docência e para todos os ciclos de ensino.

Segundo (Curado, 2002, p.47), "(…) parece poder inferir-se que existe, transversalmente a todas as políticas implementadas, uma vontade de aplicação de formas de avaliação que levem à melhoria dos resultados escolares e, simultaneamente, à promoção de uma cultura profissional e organizacional de auto-desenvolvimento e auto-responsabilização".

Com base na pesquisa bibliográfica realizada, foi possível construir os Quadros 97 a 99 (Apêndice 4.1). onde constam os Governos Constitucionais, as modalidades de ADD e a respetiva legislação.

## 5.1. ARCO TEMPORAL (1986 – 1990): DA LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (1986) AO ESTATUTO DA CARREIRA DOCENTE (1990)

Até à publicação da LBSE, a temática da ADD esteve afastada da agenda política dos sucessivos governos, o que segundo Curado (2002, p.16), "de 1974 a 1986, a questão da avaliação dos professores desapareceu da agenda educativa, visto encontrar-se associada a sistemas de controlo característicos do passado autocrático."

A LBSE estipula no n.º 1 do art.º 36.º, que "a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas".

Neste contexto normativo, a ADD ressurgiu como condição fundamental para a progressão na carreira e associada ao desenvolvimento profissional docente, constituindo uma trilogia indissociável até ao presente.

Posteriormente o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas, prevendo-se, na alínea j) do artigo 14.º daquele diploma, que compete à escola avaliar o desempenho e a prestação do serviço docente, nos termos da Lei.

A carreira docente estruturada em 10 escalões (art.º 4.º) do Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro, contempla dois conceitos distintos: o conceito de progressão e o conceito de promoção.

O artigo 9.º, estabelece que **"**A progressão nos escalões da carreira docente faz-se por decurso de tempo de serviço prestado em funções docentes, por avaliação do desempenho e pela frequência com aproveitamento de módulos de formação" (progressão), o artigo 10.º, estabelece que "O acesso dos docentes ao 8.º escalão da carreira docente depende de aprovação em processo de candidatura a apresentar no decurso dos 6.º ou 7.º escalões, em termos a regulamentar mediante portaria do Ministro da Educação" (promoção) e o artigo 11.º, estabelece que **"**Têm acesso ao último escalão da carreira docente, apenas os docentes profissionalizados com grau de licenciado ou detentores de habilitação académica superior".

Com o Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro apresentam-se 2 conceitos distintos: o conceito de progressão, que se aplica do 1.º ao 7.º e do 9.º ao 10.º escalões e o conceito de promoção a um escalão superior, por prestação de provas públicas e por avaliação externa do 7.º para o 8.º escalão. A progressão na carreira docente fica dependente de dois requisitos obrigatórios: a avaliação do desempenho e a formação contínua.

A progressão do 1.º ao 7.º e do 9.º ao 10.º escalões faz-se por decurso de tempo de serviço prestado, por avaliação do desempenho e pela frequência com aproveitamento de módulos de formação. A promoção ao acesso ao 8.º escalão depende de aprovação em provas públicas e por avaliação externa e apenas têm acesso ao último escalão da carreira docente, os docentes profissionalizados com grau de licenciado ou detentores de habilitação académica superior.

No seguimento da publicação do Decreto-Lei nº 409, de 18 de novembro de 1989 e na vigência do XIII Governo Constitucional, é publicado o Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril, que aprova o primeiro Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD), e, pela primeira vez, a progressão na carreira docente fica dependente de dois requisitos obrigatórios: dos resultados da avaliação de desempenho e da realização de formação contínua.

Este diploma define de acordo com o disposto no artigo 36.º da LBSE, no seu artigo 39.º, os princípios orientadores da avaliação do desempenho, remetendo para o Decreto Regulamentar n.º 13/92, de 30 de junho, o processo de avaliação para o acesso ao 8.º escalão da carreira e para o Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho, o processo de avaliação docente para os restantes escalões da carreira, baseando-se na apresentação de um relatório crítico de autoavaliação da atividade desenvolvida, acompanhado da certificação das ações de formação contínua concluídas.

Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 41/96, de 7 de maio, revoga o regime de acesso ao 8.º escalão da carreira, acabando assim com a promoção, e aprova o regime transitório de avaliação do desempenho docente vigente até à publicação do Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio, que regulamenta o processo de avaliação de desempenho novamente baseado na obtenção de créditos de formação contínua e na apresentação de um relatório crítico de autoavaliação do trabalho docente desenvolvido, a ser analisado por parte de uma Comissão Especializada do Conselho Pedagógico.

Este modelo avaliativo, assim como o anterior, caracterizaram-se por serem modelos de progressão contínua na carreira, de características marcadamente administrativas e burocráticas, baseados na apresentação de um relatório crítico de autoavaliação da atividade desenvolvida e da certificação da formação contínua concluída.

Os professores progrediam baseados no tempo de serviço e "noutros critérios relativamente mecânicos, sem relação com o efectivo exercício da função docente" (Santiago et al., 2009, p.1).

A progressão na carreira dependia da formação realizada e da entrega do relatório crítico de autoavaliação, que apenas determinava o desencadear do processo avaliativo. Este facto permitia gerir os tempos de avaliação e, por absurdo, bastava um docente não entregar o relatório de autoavaliação para não ser avaliado, sendo que a única sanção que tinha era não progredir na carreira. No entanto, se o docente apresentasse o relatório de autoavaliação e não fizesse prova da formação certificada era sancionado, com a menção de *Não satisfaz*.

Também de acordo com (Formosinho & Machado, 2010, p.99), "os professores estavam socializados num processo, onde, com base num sistema de "nada consta" no registo biográfico, a avaliação era de *Bom* e a progressão era automaticamente atribuída".

## 5.2. ARCO TEMPORAL (1990 – 1998): DO PRIMEIRO ECD (1990) À CONSOLIDAÇÃO DA ADD (1998)

Na década de 90, os Governos financiados por fundos comunitários, restruturaram a administração e gestão das escolas, criam um sistema de formação contínua tendo em vista o desenvolvimento profissional dos professores e introduzem novos mecanismos de controlo da atividade docente, com novas políticas de avaliação de professores.

Desde o início da década de 1990, a publicação do Decreto-lei nº139-A/90 de 28 de abril (1.º ECD) estabelece que a progressão na carreira docente está condicionada pela avaliação de desempenho, conforme se pode ler no preambulo do decreto que regulamentou esta medida:

> [Uma] inovação de fundo [desta legislação] consiste na consagração da necessidade da avaliação do desempenho dos docentes, com vista à melhoria da respetiva atividade profissional e à sua valorização aperfeiçoamento individual, da qual passa a depender a progressão na carreira (Decreto-Lei n.º139-A/90, de 28 de abril).

Quadro 5 - Caraterização sintética do modelo de ADD do DR 13/92 de 30 de junho.

| |
|---|
| Decreto Regulamentar n.º 13/92, de 30 de junho<br>(revogado pelo Decreto-Lei n.º 41/96, de 7 de maio) |
| Intervenientes no processo de avaliação |
| - Apenas para acesso ao 8.º escalão da carreira docente:<br>- Avaliado;<br>- Júris regionais (art. º4º)<br>- Júris nacionais (art. º6º). |
| Elementos avaliativos |
| - Avaliação curricular (art. º2.º);<br>- Trabalho de natureza educacional (art. º3.º) acompanhado do currículo do candidato. |
| Menções qualitativas |
| - Menção de Satisfaz, com os graus de *Muito Bom*, *Bom com distinção* e *Bom*, ou de *Não satisfaz* (art. º5.º). |
| Efeitos do processo avaliativo |
| - A obtenção da menção de *Satisfaz* (art. º5.º) confere acesso ao 8.º escalão. |

*Fonte:* Elaborado pela autora com base no DR 13/92 de 30 de junho.

Os princípios orientadores da ADD promulgados na vigência do XIII Governo Constitucional determinam no Decreto Regulamentar n.º 13/92, de 30 de junho (Quadro 5), a candidatura opcional de acesso ao 8.º escalão (art.º 1.º), com a defesa de um trabalho de natureza educacional sujeito a provas públicas (avaliação de cariz externo à escola) e no Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho (Quadro 6) a apresentação de um relatório crítico de

autoavaliação da atividade desenvolvida, acompanhado da certificação das ações de formação contínua concluídas (art.º 5.º), podendo aos docentes serem atribuídas as menções de *Satisfaz* (art.º 7.º) ou *Não satisfaz* (art.º 8.º), pelo superior hierárquico do estabelecimento de ensino.

Quadro 6 - Caraterização sintética do modelo de ADD do DR 14/92 de 4 de julho.

| Decreto Regulamentar n. º14/92, de 4 de julho |
|---|
| Intervenientes no processo de avaliação |
| - Avaliado;<br>- Órgão de gestão do estabelecimento de educação ou de ensino (art. º5.º);<br>- Júri de avaliação, para atribuição da menção qualitativa de *Não satisfaz*. |
| Elementos avaliativos |
| - Relatório crítico da atividade desenvolvida (art. º5.º);<br>- Certificação das ações de formação contínua concluídas (art. º5.º). |
| Menções Qualitativas |
| - Menção de *Satisfaz* ou de *Não satisfaz*. |
| Efeitos do processo avaliativo |
| - A atribuição da menção de *Não satisfaz* (art. º8.º) produz os efeitos previstos, no artigo 46.º ou no n. os 2 do artigo 53.º do ECD. - A atribuição da menção *de Não satisfaz* (art. º8.º) produz os efeitos previstos, no artigo 46.º ou no n.º 2 do artigo 53.º do ECD. |

*Fonte:* Elaborado pela autora com base no DR 14/92 de 4 de julho.

A entrega do relatório crítico referente à atividade desenvolvida durante o período a que se refere a avaliação, desencadeia o processo avaliativo, que para efeitos de progressão na carreira, implica a realização e a entrega dos certificados das ações de formação concluídas e a atribuição da classificação de *Satisfaz*. O resultado da ADD traduz-se na prática, pela atribuição de uma única menção qualitativa, que produz efeitos na progressão na carreira docente.

O Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho, a par com um novo modelo de gestão e administração das escolas, institui o primeiro modelo de ADD em regime democrático, associando a avaliação ao desenvolvimento profissional dos professores, à progressão na carreira e à implementação de mecanismos de prestação de contas (Quadro 6).

O Decreto-Lei n.º 58/94, de 22 de setembro, estipula condições avaliativas diferenciadas aos docentes não vinculados à prestação efetiva de funções letivas, tais como Presidentes dos Conselhos Diretivos, atribuindo-lhes a classificação de *Satisfaz* (art.º 12.º).

De acordo com Curado (2002, p.16) a implementação deste modelo "juntamente com uma nova política de administração escolar, integrando um esforço centralizado que visava reforçar a autonomia das escolas e promover o desenvolvimento profissional dos professores".

Conferiu autonomia às escolas para proceder à avaliação dos professores (avaliação interna), em detrimento da Inspeção (avaliação externa), fazendo-a incidir em dois elementos: na apresentação de um relatório de autoavaliação do avaliado e uma prova documental da conclusão, com aproveitamento, de um número previsto de créditos de formação, de acordo com o número de anos de permanência em cada escalão, atribuindo ao presidente do Conselho Diretivo, a função de avaliador.

Segundo Curado (2002, p.16), "em 1992, a política de avaliação de professores compunha-se de dois elementos: um relatório de autoavaliação elaborado pelo professor e a prova de conclusão de um número pré-estabelecido de créditos de formação."

Este modelo avaliativo associa a avaliação docente à formação contínua e impõe a concretização desta última, como condição obrigatória para progressão na carreira docente, ou seja "a avaliação para o desenvolvimento profissional está ligada, essencialmente, à noção de formação onde o professor se vê obrigado a participar como objeto na formação transformando-se em sujeito no crescimento profissional" (Messias, 2008, p.32).

Porém, o impacto desta prática avaliativa surtiu pouco efeito no desenvolvimento profissional docente, constituindo os relatórios de autoavaliação apenas uma resposta a um requisito legal, associado ao facto das classificações de *Satisfaz* não permitirem estabelecer a diferenciação e distinção do trabalho docente realizado.

Posteriormente, é publicado o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, que estabelece o primeiro regime jurídico da formação contínua (RJFC). Neste regime são criados os Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE) (art.º 18.º), os Centros de Formação das Associações de Professores (art.º 28.º) e o Conselho Coordenador da Formação Contínua (art.º 29.º).

A formação contínua torna-se imprescindível para a melhoria da qualidade de ensino e aperfeiçoamento das competências profissionais (art.º 3.º), bem como para efeitos de apreciação curricular e progressão na carreira (art.º 5.º).

O Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro, estabelece a criação do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e o Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, consolida o regime jurídico da Formação Contínua (RJFC).

O acesso aos patamares superiores da carreira encontrava-se condicionado pelo mérito, com o acesso ao 8.º escalão dependente da realização de uma prova, à qual o docente se candidataria voluntariamente.

A contestação a este elemento limitativo conduziu à publicação do Decreto-Lei n.º 41/96, de 7 de maio, reformulado com o Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro que revogou o regime de acesso ao 8.º escalão (art.º 3.º), acabando assim com o conceito de promoção e aprovou o regime transitório de ADD vigente (art.º 4.º), até à publicação do Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio (Quadro 7).

Quadro 7 - Caraterização sintética do modelo de ADD do DR 11/98 de 15 de maio.

| Decreto Regulamentar n. º11/98, de 15 de maio |
|---|
| Intervenientes no processo de avaliação |
| - Avaliado;<br>- Órgão de gestão do estabelecimento de educação ou de ensino (art. º8.º);<br>- Comissão especializada do órgão pedagógico (art. º9.º);<br>- Docente responsável pela elaboração do "projecto de parecer" (art. º9.º);<br>- Comissão de avaliação para atribuição da menção qualitativa de *Bom* (art. º13.º);<br>- Comissão de avaliação de âmbito regional, para efeitos de avaliação extraordinária intercalar (art. º18.º). |
| Elementos avaliativos |
| - Documento de reflexão crítica da atividade desenvolvida (art.6.º);<br>- Certificação das ações de formação concluídas (art. º6.º). |
| Menções Qualitativas |
| - Menção de *Satisfaz* ou de *Não satisfaz*. |
| Efeitos do processo avaliativo |
| - A atribuição da menção qualitativa de *Não satisfaz* (art. º12.º) produz os efeitos previstos no n.º 1 e 2 do artigo 48.º do ECD. |

*Fonte:* Elaborado pela autora com base no DR 11/98 de 15 de maio

De acordo com Formosinho & Machado (2010, p. 89), fez-se "…o retorno à carreira cilíndrica (…) composta por dez escalões cujo acesso se vê garantido pelo decurso do tempo e pela concretização de um determinado número de créditos de formação contínua". Este "…sistema que não criou nenhum incentivo, nenhuma motivação para que os docentes aperfeiçoassem as suas práticas pedagógicas ou se empenhassem na vida e organização das escolas" (Formosinho & Machado, 2010, p. 89).

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, implementa um novo regime de autonomia, administração e gestão (RAAG) dos estabelecimentos educativos, sustentado numa lógica de escola-comunidade, de territorialização das políticas educativas e de descentralização.

O Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio, regulamenta o processo de ADD, baseado na obtenção de créditos de formação contínua e na apresentação de um relatório crítico

de autoavaliação do trabalho docente desenvolvido (art.º 5.º), a ser analisado por parte de uma Comissão Especializada do Conselho Pedagógico.

O documento de reflexão crítica passa a ser analisado por uma Comissão de Avaliação (composta por 3 a 5 professores da escola do professor avaliado), nomeada pelo Conselho Pedagógico de cada escola, que elaborava um parecer acerca do trabalho desenvolvido pelo professor, que submetia à ratificação do Conselho Pedagógico e do Presidente do Conselho Executivo (art.º 9.º), assistindo-se a uma diferenciação interna de docentes com funções de avaliação.

A elaboração do documento de reflexão crítica procura promover a autorreflexão do professor perante a sua prática profissional, tendo como objetivo a melhoria do seu desenvolvimento profissional.

Neste modelo, as menções classificativas contemplavam a atribuição de: *Não satisfaz*; *Satisfaz*; *Bom* e *Muito Bom*, prevendo para a atribuição destas últimas, a apresentação de um requerimento do candidato à comissão de avaliação do conselho pedagógico (art.º 13.º) e a constituição de uma comissão de avaliação (avaliação externa) para efeitos de atribuição da classificação requerida.

O trabalho avaliativo realizado pela escola pode ser contestado pelo docente ao requerer outra classificação e esta é sujeita a uma regulação feita por uma comissão de avaliação de natureza externa.

Este modelo avaliativo, assim como o anterior, caracterizaram-se por serem modelos de progressão contínua na carreira, de características marcadamente administrativas e burocráticas, baseados na apresentação de um relatório crítico de autoavaliação da atividade desenvolvida e da certificação da formação contínua concluída.

A progressão na carreira dependia da formação realizada e não do relatório de autoavaliação, que determinava apenas o desencadear do processo avaliativo. Por absurdo, para não ser avaliado, bastava a um docente não entregar o relatório de autoavaliação. A consequência era apenas não progredir na carreira. No entanto, se o docente apresentasse o relatório de autoavaliação e não fizesse prova da formação certificada, era sancionado, com a menção de *Não satisfaz* e não progredia na carreira.

De acordo com Simões (2000, p.167), "a utilização de uma só fonte e um único instrumento de avaliação inviabiliza, liminarmente, os requisitos de validade e de fidelidade do modelo, afetando, deste modo, toda a credibilidade de uma avaliação destinada à progressão na

carreira". Também segundo Pacheco & Flores (1999, p.189), este modelo "não equivale a uma avaliação rigorosa".

Esta política de avaliação, reforçou o aumento do poder dos professores no seio das suas organizações, ao conferir poderes avaliativos em comissões de pares designadas para o efeito, contudo o seu efeito no desenvolvimento profissional foi praticamente nulo, já que os professores a entendiam como um cumprimento de uma tarefa burocrática.

Curado (2002, p.97) refere: "parecia, assim, que a política de avaliação, embora declarasse pretender promover o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento organizacional das escolas, não incluía alguns dos requisitos básicos para o fazer.", porque se encontraram omissas, nesta política, duas características essenciais para a promoção da qualidade escolar: i) a observação de aulas como forma de trocar experiências, discutir novas perspetivas e melhorar as práticas docentes; ii) a análise do sucesso dos alunos.

Posteriormente a preocupação com o funcionamento organizacional das escolas e a qualidade dos seus resultados, levou à publicação do Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, que regulamenta, conforme o previsto, no artigo 34.º e 37.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, as estruturas de orientação educativa e a coordenação pedagógica das escolas.

## 5.3. ARCO TEMPORAL (2007 – 2012): DA REVISÃO DO ECD (2007) AO MODELO DE ADD VIGENTE (2012)

### *5.3.1. Primeiro ciclo de avaliação (2007/2008 – 2008/2009)*

A reestruturação da Administração Pública, na vigência do XVII Governo Constitucional, conduziu à modificação do ECD e do modelo de ADD, em concordância com o Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública (SIADAP), inicialmente legislado pela Lei n.º 10/2004, de 22 de março e posteriormente pela Lei n.º 66-B/2007, de 28 de dezembro.

Neste contexto foi publicado em 2007, o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro que procede a uma profunda revisão do ECD, ao introduzir alterações na estrutura e desenvolvimento da carreira, que passou de uma carreira única, constituída por dez escalões, para uma carreira dividida em duas categorias hierarquizadas, "professores titulares" e "professores"[2] e impôs um novo modelo de ADD, "mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira" no sentido de "promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva".

O Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, altera o RJFC, introduz a observação de aulas e as quotas para progressão na carreira e procede à hierarquização da carreira docente em duas categorias, "professores titulares" e "professores", sendo atribuído aos primeiros funções de coordenação, supervisão e avaliação (art.º 43.º) e cujo acesso é feito através de uma prova pública sujeita a quotas.

De acordo com (Stoleroff & Pereira, 2009, p.168), o ECD foi revisto em 2007, por "necessidade de reforçar mecanismos de controlo e de gestão da profissão docente". O ECD passou de ser um mero instrumento burocrático e administrativo de regulação das promoções e das progressões dos professores, para se completar com um regimento de avaliação do desempenho docente.

[2] A categoria de professor titular ficou reservada a professores que desempenhassem funções de coordenação de anos, ciclos, cursos, departamentos ou funções de direção em CFAE, incluindo ainda funções de elaboração e correção de provas nacionais de acesso à carreira.

De acordo com Sanches (2008, p.11), "este ECD surgiu num contexto de contra-ciclo social e organizacional", onde era visível existir uma complexidade crescente no trabalho docente.

A avaliação passou a ter "uma função específica na gestão do percurso profissional dos professores" (Barroso & Viseu, 2020, p.109 ), cujos resultados condicionam diretamente a progressão na carreira.

O novo modelo de ADD, apresenta-se com duas finalidades claramente distintas: o desenvolvimento profissional, com base nas quatro dimensões que constituem o perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto) e a progressão na carreira.

Introduz a observação de aulas para todos os docentes e procede ao estabelecimento de hierarquias entre professores com funções avaliativas e não avaliativas (apesar dos critérios que presidiram a essa definição terem sido impostos e não reconhecidos entre pares) e estabelece novas e mais precisas menções de classificação de desempenho.

A progressão na carreira fica dependente da classificação final obtida na ADD e da aplicação de quotas, que dependem dos resultados obtidos na avaliação externa da escola.

A classificação final da ADD fica deste modo ligada à avaliação da escola, a par das mudanças gestionárias que começam a tomar lugar nas escolas públicas, no que respeita à reestruturação da avaliação dos sistemas educativos e à reestruturação dos poderes da administração escolar.

Verifica-se a existência de lógicas simultâneas: por um lado diretrizes gestionárias no sentido do aumento da autonomia das escolas e criação de "lideranças fortes" e por outro lado, orientações para aumentar o controlo burocrático e centralizado da profissão docente, com implicações na autonomia profissional dos professores, sendo que o modelo de ADD resulta de um construto entre uma simultaneidade de lógicas que operam nas reformas educativas.

O novo modelo avaliativo, regulado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, passou a incluir uma pluralidade de instrumentos, de entre os quais a observação de aulas e a existência de quotas, numa carreira cuja progressão era feita com base no relatório crítico de autoavaliação e na formação. Valoriza a atividade letiva e associa a progressão na carreira ao mérito, prevendo com propósitos diferenciadores, a existência de cinco menções qualitativas (art.º 46.º).

A avaliação passou a ter "uma função específica na gestão do percurso profissional dos professores" (Barroso & Viseu, 2020, p.109 ), cujos resultados condicionam diretamente a progressão na carreira.

Este novo regime de avaliação docente "mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade letiva", visa globalmente "a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência" (art.º 40.º), condição essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da autoestima e motivação dos professores.

Fixa percentagens máximas para a atribuição das classificações de *Muito Bom* e *Excelente*, por AE/ENA, tendo por referência os resultados obtidos na avaliação externa da escola (AEE), ficando a atribuição de menção qualitativa igual ou superior a *Bom* dependente do cumprimento de, pelo menos, 95% das atividades letivas em cada um dos anos do período escolar a que se reporta a avaliação.

A avaliação docente deixa de se centrar apenas no relatório de autoavaliação da atividade docente desenvolvida e na realização de ações de formação contínuas, para passar a incluir uma pluralidade de instrumentos e de critérios, construídos de acordo com a escola e a comunidade socioeducativa onde o docente exerce funções, tais como: os objetivos e metas fixados no projeto educativo (PE); no plano anual de atividades da escola (PAA); e no plano curricular de turma (PCT); inclui os resultados escolares dos alunos e a redução das taxas de abandono escolar.

A entrega obrigatória dos objetivos individuais do docente ilustraria os propósitos específicos, mensuráveis e atingíveis pelo docente no exercício na sua prática pedagógica e constituí uma referência essencial da classificação atribuída.

É também estabelecida uma comissão de coordenação de avaliação de desempenho (CCAD) que conjuntamente com o presidente do Conselho Executivo, atribui a classificação final.

O Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, estabelece como dimensões da avaliação docente (art.º 4.º): i) a vertente profissional e ética; ii) o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; iii) a participação na escola e relação com a comunidade escolar e iv) o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, e cria mecanismos para a aplicação

deste modelo de avaliação, no que se refere à fixação dos objetivos individuais, ao desenvolvimento do processo, à calendarização, parâmetros e sistema de classificação.

Este decreto regulamenta ainda a avaliação dos docentes em período probatório, em regime de contrato, em regime de mobilidade nos Serviços da Administração Pública bem como dos docentes com funções de CDC que serão, como os restantes docentes, também avaliados na componente letiva.

Com o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro (Quadro 8), aparece novamente o conceito de promoção e, pela primeira vez, a introdução da observação de aulas e de quotas para progressão na carreira.

Quadro 8 - Caraterização sintética do modelo de ADD do DR 2/2008 de 10 de janeiro.

| Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro |
|---|
| Intervenientes no processo de avaliação |
| - Avaliado (art.º 11.º);<br>- Coordenador do Departamento Curricular (art.º 12.º);<br>- Presidente do Conselho Executivo ou o Diretor (art.º 12.º);<br>- Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD) (art.º 13.º). |
| Elementos avaliativos |
| - Objetivos individuais (art.º 9.º)<br>- Ficha de autoavaliação docente (art.º 16.º)<br>- Instrumentos de registo elaborados e aprovados pelo Conselho pedagógico dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas (art.º 6.º). |
| Menções Qualitativas |
| - Menções de *Excelente; Muito bom; Bom; Regular e Insuficiente* (art.º 21º);<br>- A atribuição da menção qualitativa de *Excelente* fica dependente do cumprimento de 100 % do serviço letivo (art.º 21.º). |
| Efeitos do processo avaliativo |
| - A atribuição das menções de Regular e Insuficiente produzem os efeitos previstos nos n. º1 a 8 do artigo 48º do ECD (DL n. º15/2008 de 19 de janeiro).<br>- A atribuição das classificações de *Muito Bom e Excelente*, terão por referência os resultados da avaliação externa (art.º 21.º). |

*Fonte*: Elaborado pela autora com base no DR 2/2008 de 10 de janeiro

A avaliação de desempenho, de periodicidade bianual, além da apresentação do relatório de autoavaliação crítico e da formação creditada, passa a incluir a observação de aulas, por um Professor Titular com funções de supervisor.

De um processo de avaliação docente assente na autoavaliação e na frequência de um número mínimo obrigatório de horas de formação contínua (Serradas, 2006), passou-se para um sistema de auto e heteroavaliação, que prevê a realização de ciclos supervisivos, com a finalidade de promover não só o desenvolvimento profissional dos docentes, como também o sucesso dos seus alunos.

Neste modelo avaliativo, a supervisão pedagógica do trabalho docente assume relevância, sendo obrigatória a realização de uma entrevista individual dos avaliadores com o avaliado para acordar os objetivos individuais apresentados pelo avaliado e ainda a realização de uma reunião entre o avaliador e o avaliado para a atribuição da classificação final.

Segundo Moreira (2004, p.134) "a supervisão pedagógica institui-se como elemento de transformação de sujeitos e das suas práticas com implicações nos contextos (i)mediatos de acção pedagógica".

De acordo com Flores (2010) este regime de avaliação teve com a finalidade "aumentar a eficácia dos docentes; promover oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional adequadas e significativas; melhorar a qualidade do ensino e, consequentemente, da aprendizagem dos alunos" (Flores, 2010, p.8).

Figari (2007, p.25) refere-se a este modelo avaliativo como um modelo de "avaliação negociada", entre a "necessidade de controlar a evolução das carreiras e (…) o seu desenvolvimento contínuo" (Figari, 2007, p.26).

Com o objetivo de implementar e assegurar o acompanhamento e a monitorização do processo de ADD é criado, de acordo com o Decreto Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de fevereiro, o Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP), órgão consultivo do ME.

A implementação do modelo de ADD regulado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, gerou muita contestação, ao introduzir mudanças na forma de exercer e de encarar a profissão por parte dos docentes, que viram a sua carreira hierarquizada, sem retorno, nas categorias de Professor Titular (avaliadores) e de Professor (avaliados), por via de um concurso interno de acesso.

Estas mudanças refletiram-se diretamente quer ao nível do funcionamento das escolas, quer em termos de relações interpessoais e laborais, que "passaram a basear-se nos princípios da hierarquização e diferenciação e não na paridade" (Flores, 2009, p.250), promovendo o individualismo e a competição entre pares.

De acordo com Formosinho & Machado (2010, p.92),

> O processo de fabricação burocrática dos professores titulares traz para o campo da avaliação do desempenho o questionamento da preparação específica dos professores avaliadores, abalando, assim, o objectivo de contribuir para a melhoria das práticas docentes e a valorização e aperfeiçoamento de cada professor.

A "fabricação burocrática" de professores titulares esteve na origem da criação de um corpo docente que, embora diferenciado na designação, não se conseguiu constituir como um

corpo reconhecido e legitimado, por não existir envolvimento dos docentes nos processos de tomada de decisão sobre a mudança (Santiago et al., 2009).

Segundo Pacheco (2009, p.48), "o tempo político das decisões joga-se na procura rápida de soluções, nem sempre congruente com mudanças que exigem paciência, tempo e profundidade". As mudanças são normalmente geradoras de tensões sociais, agravadas pelo não reconhecimento da necessidade de participação dos professores nos processos de reorganização dos sistemas de ensino.

As alterações introduzidas no modelo de ADD originaram grande contestação[3] social e tiveram impactos diretos e relevantes no clima interno das escolas e nas (auto)imagens profissionais, dando origem à publicação de um novo ECD em 2010, que reviu alguns dos artigos anteriores, mas manteve como "objetivos essenciais garantir uma efetiva avaliação do desempenho docente com consequências na carreira e a valorização do mérito" e iniciaram-se dois ciclos avaliativos de professores (2007-2009 e 2009-2011).

Estas alterações decorreram de um processo negocial entre a administração educativa e os sindicatos de professores, através do qual foram revertidas algumas das opções introduzidas anteriormente, nomeadamente a menção à carreira de professor titular e a associação entre os resultados escolares dos alunos e a avaliação de desempenho dos docentes.

As dinâmicas sociais contestatárias conduziram a simplificações no processo avaliativo, conforme constam no Decreto-Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio, que estabeleceu o regime transitório de ADD, que previa o preenchimento de uma ficha de autoavaliação e o registo do nível de assiduidade, o cumprimento de serviço distribuído e de ações de formação contínua frequentadas; no Despacho n.º 32048/2008, de 16 de dezembro e no Decreto-Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro, que viria a ser conhecido como "Modelo Simplificado".

[3] Ver, por exemplo, as notícias publicadas online a 8 de março de 2008 no Jornal Público em https://www.publico.pt/2008/03/08/portugal/noticia/maior-manifestacao-de-sempre-na-educacao-pintou-lisboa-de-negro-1322010; no semanário Expresso em https://expresso.sapo.pt/dossies/dossiest_actualidade/dos_crise_educacao/100-mil-professores-na-rua=f262140#gs.twPYRso; na revista Visão em http://visao.sapo.pt/actualidade/sociedade/maior-manifestacao-de-sempre=f521190.

O modo como os docentes percecionam a avaliação "condiciona o sentido do processo e determina a sua influência na melhoria da ação docente e do serviço público de educação" (Machado & Formosinho, 2009, p. 287).

Santos Guerra (2002) refere que "(…) se um processo avaliativo não for assumido pelos respetivos atores, em particular pelos professores, gera resistência, promove teatralizações e produz imagens distorcidas que acabam por se revelar inúteis".

Outros autores referem que a aceitação dos critérios de avaliação por parte dos avaliados deverá ser uma condição essencial para o sucesso dos processos avaliativos (Figari, 2007; Reis, 2011).

Posteriormente, com a publicação do Decreto-Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro, institui-se um novo modelo de ADD, que pretende a efetiva avaliação de todos os docentes, com o objetivo de identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva, através da imposição de critérios de exigência.

Assente em três pilares essenciais: i) uma avaliação interna, que é realizada pelos pares, conhecedores da realidade das escolas e do respetivo nível de ensino; ii) uma avaliação integral, que valoriza a plenitude do desempenho dos docentes e não apenas o grau de cumprimento dos seus deveres funcionais; e iii) uma avaliação com consequências quer no aspeto formativo, quer no desenvolvimento da carreira e na atribuição de prémios de desempenho (Preâmbulo).

Este modelo visava simplificar o processo avaliativo e eliminar a sobrecarga de trabalho dos avaliadores, garantindo simultaneamente que os professores são avaliados por avaliadores da mesma área disciplinar; dispensava o critério dos resultados escolares e das taxas de abandono e as reuniões entre avaliadores e avaliados (quer sobre os objetivos individuais, quer sobre a classificação proposta), sempre que exista acordo tácito.

Remetia a avaliação de desempenho para os CDC, reduzia de três para dois o número das aulas a observar, ficando a terceira observação dependente de requerimento do professor avaliado e estipulava a observação de aulas como condição facultativa e apenas necessária para a obtenção da menção de *Muito Bom* ou de *Excelente,* o que segundo Flores (2009, p.251) constituiu "um retrocesso numa das dimensões centrais da avaliação do desempenho".

Este modelo avaliativo vigorou por dois ciclos avaliativos, entre 2007-2009[4] e 2009-2011[5], mantendo a existência de quotas para a atribuição das menções qualitativas de *Muito Bom* e de *Excelente,* no mesmo estabelecimento escolar.

*5.3.2. Segundo ciclo de avaliação (2009/2010 – 2010/2011)*

O Programa do XVIII Governo Constitucional estabelece como um dos objetivos fundamentais para a sua legislatura, a valorização do trabalho e da profissão docente, reforçando o papel da avaliação, com o objetivo de identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva, tendo em vista a melhoria da qualidade da escola pública e do serviço educativo.

A publicação do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, procede à 10.ª revisão do ECD na sequência do processo negocial desenvolvido entre a administração educativa e as organizações sindicais[6], através do qual foram revertidas algumas das opções introduzidas anteriormente, nomeadamente a menção à carreira de professor titular e à associação entre resultados escolares dos alunos e a avaliação dos docentes.

O decreto introduz alterações na carreira docente, que passa a estruturar-se numa única categoria (terminando com a distinção hierárquica entre professores e professores titulares) e reforça a articulação entre a ADD e a progressão na carreira, com consequências na progressão, através da fixação de vagas para a progressão em dois momentos da carreira e da fixação de uma percentagem máxima para as menções qualitativas de *Muito Bom* e de *Excelente*.

Os docentes com melhores resultados na ADD, são premiados com a possibilidade de uma progressão mais rápida, beneficiando de bonificações de tempo de serviço e no caso de

[4] Ciclo avaliativo 2007-2009 - ADD regulamentada pelos Decreto – Lei nº15/2007, de 19 de Janeiro e Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro. Ciclo avaliativo 2009-2011 - ADD regulamentada pelos- Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de Junho e Decreto Regulamentar nº 2/2010 de 23 de Junho e Despacho nº 16034/2010, de 22 de outubro.

[5] Decreto Regulamentar n.º14/2009, de 21 de agosto. https://dre.pt/application/file/488236, acedido a 02/09/2017.

[6] Acordo de Princípios para a Revisão do Estatuto da Carreira Docente e do Modelo de Avaliação dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e dos Educadores de Infância, celebrado em 8 de Janeiro de 2010 com as organizações sindicais representativas do pessoal docente.

obterem na classificação final as menções qualitativas de *Muito Bom* ou de *Excelente* são dispensados de vaga para progressão ao 5.º e 7.º escalões.

Instituem-se modalidades de supervisão da prática docente, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo prestado e a progressão na carreira, designadamente nos escalões onde é fixada contingentação através de vagas.

O Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho (Quadro 9), refere no seu Preâmbulo, que as alterações ao sistema de ADD, visam clarificar a sua articulação com a progressão na carreira e o desenvolvimento profissional, valorizar a dimensão formativa da avaliação, centrar num órgão colegial a decisão sobre o desempenho do avaliado e envolver mais os docentes no processo e nos resultados da avaliação, tendo em consideração os princípios e objetivos subjacentes à avaliação do desempenho dos trabalhadores da Administração Pública, bem como as recomendações efetuadas pelo Conselho Científico para a avaliação de professores e pela OCDE.

Quadro 9 - Caraterização sintética do modelo ADD DR 2/2010 de 23 de junho.

| Intervenientes no processo de avaliação |
|---|
| - Avaliado (art. º11.º);<br>- Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD) (art. º12.º)<br>- Júri de avaliação (art. º13.º)<br>- Relator (art. º14.º). |
| Elementos avaliativos |
| - Objetivos individuais (art. º8.º) facultativos;<br>- Relatório de autoavaliação docente (art. º17.º);<br>- Ficha de avaliação global (art. º20.º). |
| Menções Qualitativas |
| - Menções de *Excelente; Muito Bom; Bom; Regular e Insuficiente* (art. º21.º). |
| Efeitos do processo avaliativo |
| - A atribuição menções de *Regular* e *Insuficiente* produzem os efeitos previstos nos n. º1 a 8 do artigo 48º do ECD (DL n. º15/2008, de 19 de janeiro).<br>- A atribuição das menções de *Excelente* e *Muito Bom*, terão por referência os resultados da avaliação externa (art. º21.º);<br>- A atribuição das menções de *Bom, Muito Bom* e *Excelente* depende do cumprimento, respetivamente, de 95 %, 97 % e 100 % do serviço letivo (art. º21.º);<br>- A atribuição da menção qualitativa de *Excelente* aplica-se o disposto no n.º 4 do artigo 46.º do ECD. |

*Fonte:* Elaborado pela autora com base no DR 2/2010 de 23 de junho.

Estipula como elemento essencial da ADD, a autoavaliação realizada por cada docente numa perspetiva de desenvolvimento profissional, mantêm a observação de aulas (art.º 9.º) como condição necessária para a obtenção das menções qualitativas de *Muito Bom* e de *Excelente* e para a progressão ao 3.º e 5.º escalões, abrangendo pelo menos duas aulas lecionadas pelo avaliado em cada ano letivo e conferem ao Relator (art.º 14.º) responsabilidade "pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado, com quem

deve manter uma interação permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação do desempenho". A responsabilidade pela avaliação final é atribuída a um júri de avaliação, composto pelos membros da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho Docente (CCADD) e pelo Relator.

Neste modelo mantem-se a fixação de uma percentagem máxima para as menções qualitativas de *Muito Bom* e de *Excelente,* dependentes do resultado da avaliação externa da escola (AEE). Embora possam variar, a quota máxima por AE ronda os 10% para as menções de *Excelente* e 25% para as menções de *Muito Bom*.

A articulação do desenvolvimento profissional com a ADD foi introduzida pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, que tinha como principais objetivos a melhoria dos resultados escolares dos alunos e a qualidade das aprendizagens, a par do desenvolvimento pessoal e profissional do docente. O processo de avaliação inclui um processo supervisivo por parte do Relator e a realização de reuniões facultativas entre os avaliadores e os avaliados.

Segundo Alarcão (1996, p.92), "o desenvolvimento pessoal e profissional é um processo contínuo que ocorre ao longo do percurso formativo do professor e está inserido num projeto de vida".

De acordo com Alarcão & Tavares (2003, p.16), a supervisão é "processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor, ou candidato a professor, no seu desenvolvimento humano e profissional" e tem como objetivo "o desenvolvimento profissional do professor", situando-se "no âmbito da orientação de uma ação profissional", que implica "uma atividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança" (Alarcão & Tavares, 2003, p.59).

Segundo Vieira & Moreira (2011, p.92), a supervisão visa "o desenvolvimento e aprendizagem dos profissionais e dos sujeitos sobre quem incide a sua ação" e Marchão (2011, p.1) entende a supervisão "como um instrumento de formação, inovação e mudança, que se situa num determinado contexto, através de um processo de desenvolvimento e de (re)qualificação e que envolve dois sujeitos".

De acordo com Ricardo (2013), a prestação de contas para a progressão na carreira justificava a necessidade da avaliação do desempenho docente, não existindo, até ao Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, referências evidentes ao desenvolvimento profissional, pessoal ou organizacional.

Este modelo avaliativo inclui uma vertente de caráter sumativo a par de uma vertente de caráter formativo, visando a melhoria e o desenvolvimento profissional segundo o perfil de desempenho profissional exigido para o desempenho de funções docentes, de acordo com o Decreto-Lei nº 240, de 30 de agosto de 2001, normativo que se constitui como quadro orientador fundamental para a avaliação docente.

Este modelo avaliativo comportou em simultâneo dois objetivos distintos e antagónicos, a melhoria da qualidade do desempenho docente e a prestação de contas, gerando um conflito entre a ADD para o desenvolvimento profissional e a ADD para a progressão da carreira.

Esta pluralidade de propósitos é, segundo Simões (2000, p.162), "equacionada em termos de uma dualidade de funções: função sumativa (orientada para prestação de contas e progressão na carreira) e função formativa (orientada para o crescimento ou para o desenvolvimento profissional)". Esta dicotomia, entre uma avaliação de caráter formativo e uma avaliação de caráter sumativo, persiste no modelo em vigor.

A obrigatoriedade da observação de aulas para os docentes integrados na carreira constitui um pressuposto inédito e essencial para a supervisão do trabalho docente, cuja prática era apenas supervisionada na formação inicial ou na profissionalização em serviço. Esta medida veio incluir todos os docentes de carreira, muitos dos quais nunca tinham tido aulas observadas e estabelece pela primeira vez a existência de hierarquias intermédias internas a quem fica entregue o trabalho supervisivo.

De acordo com o relatório da CCAP (2011), 41,5% professores solicitaram a observação de aulas, para obter a classificação de *Muito Bom* ou de *Excelente* e poderem competir com as quotas de progressão estabelecidas.

De acordo com Curado (2002) e Fernandes (2008), a observação de aulas assume potencialidades numa perspetiva de conciliar a ADD com a supervisão pedagógica (De Ketele, 2010; Avalos, 2010; Stronge, 2010), no sentido de produzir reflexões regulares e continuadas acerca do desempenho docente e como estratégia de promoção da melhoria das práticas.

Chevalard (1990) refere que o avaliador constitui um dos elementos centrais do processo avaliativo e a validade e eficácia da ADD dependem, em grande medida, da credibilidade, reconhecimento e aceitação dos avaliadores (Pacheco & Flores, 1999; Curado, 2000; Ruivo, 2009). Machado et al. (2012) referiram que a prevalência de heteroavaliação interna é um dos principais fatores de indução de tensões e problemas no processo de ADD.

Pinto (2004) refere que a seleção dos avaliadores deve ter em conta os propósitos e objetivos da avaliação e Silva (2011, p.154) refere que a formação dos avaliadores deve "assentar em processos e dispositivos que sejam consentâneos com a avaliação que se pretende que os professores façam".

Segundo Ricardo (2014, p.241-242), "os aspectos que nos parecem ser fulcrais para o sucesso de uma avaliação de desempenho, além da necessidade de aceitação dos critérios de avaliação por parte dos avaliados, é o reconhecimento do perfil, ou seja, das competências dos avaliadores por parte dos avaliados"

O relatório CCAP (2010) menciona que o facto dos avaliadores não possuírem formação específica e adequada para o desempenho das suas funções gerou dificuldades na operacionalização da ADD.

Santiago et al. (2009, p.7) recomendam que é necessário "formar e capacitar as lideranças escolares para assumir a responsabilidade pela avaliação dos professores", sejam lideranças de topo, como diretores ou lideranças intermédias como coordenadores de departamento curricular ou avaliadores de desempenho docente.

A seleção e a formação dos avaliadores foi considerada uma das principais fragilidades do modelo avaliativo posto em prática entre 2007 e 2011 (Santiago et al., 2012; Pereira, 2009; Murillo, 2007) apontam como constrangimento à avaliação, a falta de avaliadores especializados e os riscos associados às relações entre avaliados e avaliadores, sugerindo a existência de avaliadores externos.

Santiago et al. (2009, p.8) referem também ser necessário "acreditar avaliadores externos para a avaliação para a progressão na carreira". Em sentido contrário, o estudo de Alves (2013) apontou para o reconhecimento de competências nos avaliadores, por parte dos avaliados.

## 5.4. ARCO TEMPORAL (2012 – 2018): DO MODELO DE ADD VIGENTE (2012) AO RETOMAR DA PROGRESSÃO (2018)

O Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, publicado no XIX Governo Constitucional, procede à 11.ª alteração do ECD e introduz o modelo de avaliação vigente, regulado pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que pretende ser "um modelo de avaliação que vise simplificar o processo e promova um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a atividade letiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua atividade: o ensino e a aprendizagem", perseguindo os dois objetivos gerais, já verificados no modelo anterior: (i) a melhoria do sistema de ensino, no quadro de um modelo de reconhecimento e promoção do mérito e (ii) o controlo da progressão na carreira (Quadro 10).

Quadro 10 - Quadro legislativo do modelo de ADD, regulado pelo DR 26/2012 de 21 de fevereiro

| Legislação | |
|---|---|
| Regulamentação | Preâmbulo sintético |
| Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro (10.º ECD) | Procede à 11.ª alteração ao ECD dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. |
| Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro | Regulamenta o sistema de ADD do pessoal docente. |
| Declaração de Retificação n. º20/2012, de 3 de outubro | Retifica o DR n.º 26/2012, de 21 de fevereiro e revoga o DR n.º 2/2010, de 23 de junho, publicado no Diário da República, 1.ª série, n.º 37, de 21 de fevereiro de 2012. |
| Despacho normativo n.º 19/2012, de 17 de agosto | Estabelece os critérios para aplicação do suprimento de avaliação através da ponderação curricular. |
| Portaria n.º 266/2012 de 30 de agosto | Estabelece as regras a que obedece a ADD dos diretores de: AE/ENA, CFAE e das EPE. |
| Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro | Estabelece os universos e os critérios para a determinação dos percentis relativos à atribuição das menções qualitativas de *Excelente* e de *Muito Bom*. |
| Despacho n.º 12635/2012, de 27 de setembro | Estabelece a correspondência entre a avaliação obtida nos termos do SIADAP e a classificação e menções qualitativas específicas previstas no artigo 46.º do ECD. |
| Despacho normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro | Constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos. |
| Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro | Estabelece os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica. |
| Portaria n.º 29/2018, de 23 de janeiro | Define as regras relativas ao preenchimento das vagas para progressão ao 5.º e 7.º escalões. |
| Portaria n. º119/2018, de 4 de maio | Define os termos e a forma como se processa o reposicionamento dos professores que ingressaram na carreira entre 2011 e 2017. |

*Fonte:* Elaborado pela autora com base em Diários da República.

O referido modelo diz potenciar "a dimensão formativa da avaliação" e valorizar a atividade letiva, para tal, minimizando conflitos entre avaliadores e avaliados " (…) regulando

uma avaliação com uma natureza externa para os docentes em período probatório, no 2.º e 4.º escalões da carreira ou sempre que requeiram a atribuição da menção de *Excelente*", em que "a avaliação externa é centrada na observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente", constituindo para este efeito uma bolsa de avaliadores, formada por docentes de todos os grupos de recrutamento, e criando mecanismos supervisivos para a prática letiva.

A avaliação das três grandes dimensões em que assenta o desempenho da atividade docente (art.º 4.º): "i) a científico-pedagógica, que se destaca pela sua centralidade no exercício profissional; ii) a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa; e iii) a formação contínua e o desenvolvimento profissional, realiza-se com recurso à autoavaliação efetuada por cada docente, tendo como referência os parâmetros aprovados pelo Conselho Pedagógico, no caso da avaliação interna, ou nos estabelecidos a nível nacional, no caso da avaliação externa (Quadro 11).

Quadro 11 - Enquadramento legal do processo de avaliação do modelo de ADD, de acordo com o tipo de avaliação e procedimentos de classificação.

| Etapas | Legislação |
|---|---|
| ECD | - Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro (12.º ECD) |
| Avaliação interna | - Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro (art.º 16.º e 19.º)<br>- Declaração de Retificação n.º 20/2012, de 20 de abril<br>- Despacho Normativo n.º 19/2012, de 17 de agosto<br>- Portaria n.º 266/2012, de 30 de agosto<br>- Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro<br>- Despacho n.º 12635/2012, de 27 de setembro |
| Autoavaliação | - Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro (art.º 16.º e 19.º) |
| Avaliação externa | - Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro (art.º 18.º)<br>- Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro (art.º 4.º)<br>- Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro (art.º 7.º) |
| Classificação | - Decreto-Lei n.º 6/1996, de 31 de janeiro (art.º 71.º)<br>- Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro (art.º 21.º)<br>- Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro (art.º 4.º)<br>- Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro (art.º 7.º) |

*Fonte:* Elaborado pela autora com base em Diários da República.

O novo modelo de ADD introduz alterações face aos modelos anteriores, designadamente quanto à simplificação de procedimentos, à promoção de ciclos mais longos de avaliação, coincidentes com a duração dos escalões da carreira e à introdução de uma dimensão externa, centrada na observação de aulas.

*5.4.1. Intervenientes no processo de ADD*

O Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, ao estabelecer uma avaliação de natureza interna e uma avaliação de natureza externa, estabelece simultaneamente, a coexistência de diferentes perfis de avaliadores: o avaliador externo (AExt), escolhido pelo diretor do CFAE e o avaliador interno (AI), que pode ser o coordenador do departamento curricular (CDC), um professor designado pelo diretor do AE (art.º 13.º) ou ser o próprio diretor do AE (Quadro12).

De acordo com Ricardo (2014, p.240), entende-se que o avaliador interno "faça um acompanhamento do seu avaliado em ações supervisivas pedagógicas com carácter formativo", tendo como função o acompanhamento do seu avaliado na dimensão da participação e relação com a comunidade e a dimensão da formação contínua e desenvolvimento profissional.

O avaliador externo tem com funções de observação de aulas e acompanhamento da prática pedagógica e científica e compete-lhe "proceder à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica" (art.º 13.º). Os requisitos legalmente exigidos para o desempenho da função de avaliador externo (art.º 13.º) são idênticos aos requisitos exigidos para o desempenho do cargo de avaliador interno (art.º 14.º), apesar de avaliarem dimensões diferentes e recorrerem a critérios e instrumentos diferentes.

Como requisito (art.º 4.º), o avaliador externo tem de pertencer à mesma área científica do avaliado, ser detentor de formação especializada na área da ADD ou possuir experiência em supervisão pedagógica e posicionar-se na carreira num escalão superior ou igual ao do avaliado.

O avaliador interno dos docentes que exercem as funções de: subdiretor, adjunto, assessor de direção, coordenador de estabelecimento e dos docentes posicionados nos 8.º, 9.º e 10.º escalões, é o CDC ou o avaliador interno por este designado. O avaliador interno é avaliado pelo diretor, quer seja no regime geral ou no regime especial.

Têm também intervenção na ADD, o Presidente do Conselho Geral (PCG), a SADD, o Coordenador de Departamento Curricular (CDC), que assume funções de avaliador interno (AI), o avaliador externo e o avaliado (Quadro 12).

O CDC, eleito de entre três possíveis candidatos nomeados pelo diretor, ou quem ele designar, tem como competência proceder ao acompanhamento e avaliação das dimensões "participação na vida da escola e relação com a comunidade" e a "formação contínua e desenvolvimento profissional".

O presente diploma estabelece, ainda, a composição da SADD, constituída pelo diretor, que preside e por quatro docentes eleitos entre os membros do Conselho Pedagógico

(art.º 12.º), à qual compete conceber todos os documentos necessários, calendarizar, aprovar as classificações finais, apreciar e decidir as reclamações da classificação final atribuída.

Quadro 12 - Intervenientes no processo de avaliação e elementos avaliativos de acordo com o DR 26/2012 de 21 de fevereiro

| Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro |
|---|
| Intervenientes no processo de avaliação |
| - Avaliado;<br>- Presidente do Conselho Geral (art. º9.º);<br>- Diretor (art. º10.º);<br>- Conselho Pedagógico (art. º11.º);<br>- Secção de Avaliação de Desempenho Docente do Conselho Pedagógico (SADD) (art. º12.º);<br>- Avaliadores externos (art. º13.º);<br>- Avaliadores internos (art. º14.º). |
| Elementos avaliativos |
| - Projeto docente (facultativo) (art.17.º);<br>- Observação de aulas (art. º18.º);<br>- Relatório de autoavaliação (art. º19.º). |

*Fonte:* Elaborado pela autora com base no DR n. º 26/2012 de 21 de fevereiro.

*5.4.2. Regimes de avaliação diferenciada*

O Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, estabelece quatro grandes diferenciações em termos de regimes de avaliação: i) professores posicionados em período probatório, no 2.º e 4.º escalões da carreira, sujeitos a avaliação interna e externa; ii) professores posicionados no 1.º, 3.º, 5.º, 6.º e 7.º escalões da carreira, sujeitos a avaliação interna; iii) professores posicionados no 8.º, 9.º e 10.º escalões da carreira, ou que exerçam as funções de subdirector, adjunto, assessor de direção, coordenador de departamento curricular ou avaliadores por este designados (art.º 27.º), sujeitos a avaliação interna por parte do diretor do AE, que assume funções de avaliador interno e iv) professores com funções diretivas (diretor de AE/ENA e diretor de CFAE) (art.º 28.º) ou em exercício de funções noutros organismos (art.º 29.º) (Quadro 13).

Os docentes avaliados tendo como avaliador interno o diretor e que pretendam aceder a uma menção de mérito de *Muito Bom* ou *Excelente*, têm de optar pelo regime geral de ADD (art.º 27.º).

Quadro 13 - Modalidades do processo avaliativo de acordo com o DR26/2012 de 21 de fevereiro, por escalões na carreira docente e desempenho de funções.

| Decreto Regulamentar n. º26/2012, de 21 de fevereiro |
|---|
| Avaliação interna e avaliação externa<br>(art. º3º da Portaria n. º266/2012, de 30 de agosto) |
| Período probatório; 2.º e 4.º escalões |
| Avaliação interna |
| 1º; 3.º; 5.º, 6.º e 7.ºescalões |
| Avaliação interna<br>(relatório de autoavaliação (art. º27º e 28.º)) |
| 8.º, 9.º e 10.º escalões |
| Funções: subdiretor; adjunto/assessor de direção; coordenador de departamento curricular (CDC; avaliador interno (AI); Diretores (DCFAE) (art. º28.º) |

Fonte: Elaborado pela autora com base no DR 26/2012 de 21 de fevereiro

A classificação final corresponde ao resultado da média ponderada das pontuações obtidas nas três dimensões de avaliação, previstas no artigo 4.º. Não havendo lugar a observação de aulas, ou seja, apenas existindo avaliação interna, são consideradas as ponderações de: a) 60% para a dimensão científica e pedagógica; b) 20% para a dimensão participação na escola e relação com a comunidade e c) 20% para a dimensão formação contínua e desenvolvimento profissional. Havendo observação de aulas, a avaliação externa representa 70% da percentagem prevista de 60%, para a dimensão científica e pedagógica da avaliação do docente (art.º 21.º, n.º 3) (Apêndice 4.2, Quadro 101).

A avaliação dos diretores de AE/ENA e de CFAE, que não se integra no âmbito deste estudo, é feita de acordo com a Portaria n. º266/2012, de 30 de agosto (art.º 4.º), que explícita os parâmetros sobre os quais incide a avaliação: pelos "compromissos assumidos", constantes da carta de missão apresentada no início do mandato, pela liderança e pelas "as competências" profissionais evidenciadas no exercício da função e entre as quais se destacam as de gestão, liderança, visão estratégica e de representação externa.

O trabalho desenvolvido pelo diretor na ADD é sigiloso e apenas poderá ser supervisionado pelo CG, no caso de existirem reclamações da classificação final. De acordo com (Barroso, 2005, p.152) "ao contrário do que acontece em muitos países, não há, em Portugal, investigações significativas que permitem caraterizar profissionalmente os diretores das escolas e o modo como exercem as suas funções".

*5.4.3. Avaliação externa do desempenho docente*

A monitorização das práticas letivas por observação de aulas, reveste-se de grande importância nos processos de ADD, sendo prática em muitos modelos avaliativos (OCDE, 2013).

Em Portugal, a observação de aulas foi implementada com o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, com cariz obrigatório e como condição necessária para a obtenção das classificações finais de *Muito Bom* e de *Excelente*.

Quadro 14 - Síntese relativo às principais alterações registadas ao longo dos três ciclos de ADD, no que respeita à observação de aulas.

| **Ciclos avaliativos** | **1.º ciclo de avaliação** 2007/2008 - 2008/2009 | **2.º ciclo de avaliação** 2009/2010 - 2010/2011 | **3.º ciclo de avaliação** 2011/2012 - atualidade |
|---|---|---|---|
| **Legislação** | - (DL 15/2007)<br>- (DR 2/2008)<br>- (DR 11/2008)<br>- (DR 1-A/2009) | - (DL 75/2010)<br>- (DR 2/2010)<br>- (Portaria 926/2010) | - (DL 41/2012)<br>- (DR n.º 26/2012)<br>- (Despacho 13981/2012) |
| **Regime** | Obrigatória:<br>-Todos os professores (DR 2/2008).<br>- Condição necessária para a obtenção da classificação de *Muito Bom* ou *Excelente* (DR 1-A/2009). | Obrigatória:<br>- Progressão aos 3.º e 5.º escalões;<br>- Atribuição das menções de *Muito Bom e Excelente*. | Obrigatória:<br>- Docentes em período probatório;<br>- Docentes integrados nos 2.º e 4.º escalões;<br>- Para atribuição da menção de *Excelente*;<br>- Docentes integrados na carreira que tenham obtido a menção de *Insuficiente*. |
| **N.º de aulas** | - Três aulas em cada ano do ciclo de avaliação (DR 2/2008).<br>- Duas aulas, podendo o avaliado requerer a observação de uma terceira aula (DR 1-A/2009). | - Duas aulas em cada ano do ciclo de avaliação. | - 180 minutos distribuídos por, no mínimo, dois momentos distintos, num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação. |
| **Avaliadores** | Avaliadores internos | Avaliadores internos | Avaliadores externos |
| **Instrumentos de Registo** | - Construídos pelo AE/ENA e aprovados em Conselho Pedagógico, tendo em conta os Padrões de Desempenho Docente e as orientações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores. | - Construídos pelo AE/ENA e aprovados em Conselho Pedagógico, tendo em conta os Padrões de Desempenho Docente e as orientações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores. | -(Despacho 13981/2012) |

*Fonte:* Elaboração da autora com base na legislação.

O Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, estipulou a observação de três aulas por ano escolar, as quais deviam corresponder, cada uma, a uma unidade didática diferenciada. Posteriormente o Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro, reduziu de três para duas, o número das aulas a observar, ficando a terceira aula dependente de requerimento do professor avaliado. O Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho estipulou a observação obrigatória de duas aulas em cada ciclo de avaliação para progressão ao 3.º e 5.º escalões e para atribuição das menções de *Muito Bom* e de *Excelente* (Quadro 14).

No modelo avaliativo em vigor, a observação de aulas constitui um requisito obrigatório para os docentes em período probatório, para acesso ao 3.º e 5.º escalões e para docentes de carreira que obtenham a menção de *Insuficiente* (art.º 18.º).

Quadro 15 - Intervenientes no processo de avaliação interna e externa e respetivas dimensões avaliativas, de acordo com o DR 26/2012 de 21 de fevereiro.

| Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro |
|---|
| Avaliação Externa |
| O avaliador externo (art.º 13.º) avalia a dimensão científica e pedagógica:<br>- Observação de aulas (art.º 18.º);<br>- Relatório de autoavaliação (art.º 19). |
| Dimensões da avaliação externa (art.º 4º) |
| - Ponderação de 70% para a dimensão científica e pedagógica, aquando da observação de aulas (art.º 21.º);<br>- Ponderação de 10% para a dimensão participação na escola e relação com a comunidade (art.º 21.º);<br>- Ponderação de 20% para a dimensão formação contínua e desenvolvimento profissional (art.º 21.º). |
| Avaliação Interna |
| - O avaliador interno (art.º 14.º) avalia as dimensões "participação na vida da escola e relação com a comunidade" e a "formação contínua e desenvolvimento profissional":<br>- Projeto docente (facultativo) (art.º 17.º);<br>- Documento de registo e avaliação aprovado pelo Conselho Pedagógico;<br>- Relatório de autoavaliação (art.º 19.º). |
| Dimensões da avaliação interna (art.º 4º) |
| - Ponderação de 60% para a dimensão científica e pedagógica (art.º 21.º);<br>- Ponderação de 20% para a dimensão participação na escola e relação com a comunidade (art.º 21º);<br>- Ponderação de 20% para a dimensão formação contínua e desenvolvimento profissional (art.º 21º). |

*Fonte:* Elaborado pela autora com base no DR 26/2012 de 21 de fevereiro.

A introdução da avaliação externa (AEDD) estabelece um novo interveniente no processo avaliativo, o avaliador externo, que assume a função de supervisor das práticas letivas dos professores posicionados em período probatório, no 2.º e no 4.º escalão da carreira, através da observação de 180 minutos de aula, por no mínimo, dois momentos distintos, num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação.

A legitimidade e competências dos avaliadores externos que constituem a bolsa, assim como a sua seleção, são asseguradas por requisitos de formação e experiência profissional, comprovados pelos respetivos AE/ENA.

No Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro, estabelecem-se os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica, bem como os modelos de referência para os instrumentos de registo a utilizar na observação de aulas. O avaliador externo observará 180 minutos de aula e a classificação obtida terá um peso de 70% na classificação final da dimensão científica e pedagógica (Quadro 15 e Apêndice 4.2, Quadro 101).

Estabelece-se como obrigatório que o avaliador externo proceda: i) ao registo das suas observações, utilizando o modelo constante no *Anexo I* do Despacho Normativo n.º 13981/2012, de 26 de outubro (ou outro do agrado do próprio); ii) ao preenchimento de uma grelha de avaliação denominada *Anexo II* no Despacho Normativo n.º 13981/2012, de 26 de outubro, que deverá estar conforme com os termos aditados pelo *Anexo III* do mesmo Despacho, onde se encontram definidos os "parâmetros científicos e pedagógicos e níveis de desempenho", aplicados a nível nacional e as classificações quantitativa e qualitativa, correspondente, a atribuir a cada docente.

Após a observação de aulas e de acordo com o estipulado no Despacho Normativo nº24/2012, de 26 de outubro (art.º 4.º), o avaliador externo é obrigado a emitir parecer sobre o relatório de autoavaliação do docente no que concerne às aulas observadas e articular os resultados da avaliação externa com o avaliador interno.

Compete ao avaliado a elaboração de um relatório de autoavaliação da atividade desenvolvida, incluindo a prática letiva. O relatório é entregue em duplicado, nos serviços administrativos da escola do avaliado, em envelopes fechados, com a indicação de *Confidencial*, sendo um relatório destinado ao avaliador interno e outro ao avaliador externo. O diretor do AE/ENA faz a entrega dos relatórios ao avaliador interno e ao Coordenador da BAE, que por sua vez, encaminha ao avaliador externo.

O avaliador externo adita o parecer ao relatório de autoavaliação do avaliado, relativamente às aulas observadas, no prazo de 10 dias úteis a partir da data da receção do mesmo e envia ao Coordenador da BAE em envelope fechado, que por sua vez o reenvia ao diretor da escola do avaliado.

O diretor da escola do avaliado convoca o avaliador externo, com conhecimento ao coordenador da BAE, para reunir com o avaliador interno da escola do avaliado. Após essa reunião, o avaliador externo entrega a classificação (instrumento de registo *Anexo II*) em envelope fechado, nos serviços administrativos da escola do avaliado, endereçado ao diretor,

com a indicação de *Confidencial*. A ratificação desta observação passa depois pela SADD, presidida pelo diretor.

Os dados recolhidos no processo de observação de aulas, têm sido convertidos em dados quantitativos, apoiando avaliações de cariz sumativo em oposição a Reis (2011), que destaca os benefícios da observação de aulas, perspetivada formativamente num contexto supervisivo pedagógico.

A observação de aulas, realizada por um avaliador externo à escola do avaliado, tem como finalidade para além da função supervisiva e formativa, uma vincada função sumativa, que se destina a avaliar qualitativamente e quantitativamente a prestação docente, criando uma dicotomia entre avaliação para o desenvolvimento profissional e a avaliação do desempenho para a progressão na carreira.

*5.4.3.1. Implementação e monitorização do processo de avaliação externa*

As funções de implementação, coordenação e monitorização da avaliação externa, competem ao diretor do CFAE, a quem nos termos previstos no artigo 3.º do Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro, incumbe desenvolver os procedimentos necessários à criação e atualização da bolsa de avaliadores externos (BAE), à calendarização dos procedimentos e à seleção dos avaliadores externos.

A afetação dos avaliadores externos aos avaliados é feita pelo diretor do CFAE, após aprovação da Comissão Pedagógica do CFAE, constituída pelos diretores dos AE/ENA, fundamentada em critérios de qualificação, credibilidade e competência do avaliador.

A formação dos avaliadores externos, de acordo com o estabelecido no n.º 4 do artigo 30.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, ficou no primeiro ano de vigência do modelo avaliativo a cargo da DGAE, passando posteriormente para os CFAE.

A classificação da observação de aulas de acordo com modelos de ADD anteriores à publicação do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, pode ser recuperada nos termos dos n.ºs 2 e 3 do artigo 21.º do referido decreto, apenas na primeira vez que o docente for avaliado pelos procedimentos previstos no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Deste modo, a classificação a recuperar representa 70% da percentagem prevista na alínea a) do n.º 2 do artigo 21.º do referido decreto. A classificação atribuída na referida dimensão, pelo AI, representa 30% da percentagem prevista na mesma alínea.

*5.4.3.2. Avaliação de desempenho do avaliador externo*

Neste modelo avaliativo, o avaliador externo assume um duplo papel de supervisor e de avaliador do desempenho docente, porém em termos avaliativos, não possui uma posição hierárquica diferenciada face ao avaliador interno, que beneficia legalmente de redução horária da componente letiva para desempenho do cargo e de uma avaliação de desempenho diferenciada.

Poder-se-á dizer que o avaliador externo apenas assume o desempenho de uma função, a de avaliar a componente científica e pedagógica de 180 minutos de aula, num AE ao qual não pertence e por não pertencer ao quadro desse AE, não tem vantagens no desempenho da sua função para a sua avaliação final de desempenho.

O avaliador externo não é, no desempenho das suas funções, avaliado oficialmente ou incorporado em nenhum órgão de administração escolar e o seu trabalho não é supervisionado superiormente, não existindo informações escritas de carácter público nas SADD ou qualquer análise oficial feita por parte dos diretores de AE/ENA e de CFAE.

Embora tendo desempenhado uma função diferenciada profissionalmente, o avaliador externo pode estar simultaneamente sujeito a avaliação externa e interna no mesmo ciclo avaliativo, sendo apenas avaliado na função de professor e na sua escola de origem, concorrendo às mesmas quotas dos restantes professores.

Na prática, o avaliador externo é uma figura executiva funcional, cuja importância do seu trabalho não é tida em conta para efeitos da sua avaliação de desempenho ou de progressão na carreira, o que constitui uma grande contradição face à importância do parecer avaliativo que emite.

O avaliador externo apenas usufrui de formação específica para o desempenho da sua função, redução na componente não letiva e ajudas de custo para deslocações à escola do avaliado, não estando contempladas as deslocações para reuniões e deslocações ao CFAE.

De acordo com Curado (2002, p.229) "as comissões de avaliação deveriam escrever pareceres que refletissem o trabalho de cada professor e não avaliações genéricas".

### *5.4.4. Classificação final da ADD*

A classificação final no processo de ADD é obtida nos termos do artigo 21.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro e regulada pelo Despacho Normativo n.º 12567/2012, de 26 de setembro, que estabelece os universos e os critérios para a determinação dos percentis relativos à atribuição das menções qualitativas de *Excelente* e de *Muito Bom* aos docentes integrados na carreira e em regime de contrato de trabalho em funções públicas a

termo resolutivo, considerando a majoração decorrente dos resultados da avaliação externa dos AE/ENA.

A atribuição das menções qualitativas de *Excelente* e de *Muito Bom* está dependente dos resultados da AEE, estabelecendo o Despacho Normativo n.º 12567/2012, de 26 de setembro, distinção entre AE/ENA sujeitos a avaliação externa (art.º 4.º) e AE/ENA sujeitos ao 1.º ciclo da AEE, compreendido entre 2006 e 2011 (art.º 5.º).

Nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 48.º do ECD, a menção de *Excelente* ou de *Muito Bom* no 4.º e no 6.º escalão permite a progressão ao escalão seguinte, sem observação do requisito relativo à existência de vagas.

O modelo prevê a existência de bónus a quem obtenha a menção de *Muito Bom* e de *Excelente*, reduzindo-lhes os tempos de posicionamento nos escalões seguintes da progressão na carreira e penaliza, na mesma lógica, quem obtiver a menção de *Regular* ou *Insuficiente*.

A aplicação dos percentis para a atribuição das menções qualitativas de *Excelente* e de *Muito Bom* em cada AE/ENA, tem por referência a totalidade dos docentes avaliados em cada ano escolar e aplica-se, a cada um dos seguintes universos de docentes a avaliar: a) docentes contratados; b) docentes integrados na carreira, incluindo os docentes em período probatório e os docentes avaliados através de ponderação curricular; c) coordenadores de departamento curricular e coordenadores de estabelecimentos; d) avaliadores internos e membros da SADD, que não integrem a alínea anterior.

Neste modelo, a diferenciação na avaliação faz-se com recurso a cinco menções qualitativas, desde o Insuficiente ao Excelente, de acordo com Danielson (2010), e de modo análogo ao regime de avaliação do desempenho aplicável aos funcionários e agentes da Administração Pública (Quadro 16 e Apêndice 4.2, Quadro 100).

A SADD**,** de acordo com os procedimentos constantes no Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro, procede uma única vez em cada ano escolar, ao cálculo do número total de menções de mérito a atribuir em cada AE/ENA, conforme se explicita: a) calcular os percentis 75 (*Muito Bom*) e 95 (*Excelente*), considerando a totalidade dos docentes avaliados nos quatro universos no ano escolar; b) calcular o percentil 75 e 95 por cada universo aplicável; c) garantir que a soma do número de menções de mérito de *Muito Bom* e de *Excelente*, por universo, não é superior ao resultado do cálculo do número total de menções a atribuir; d) ordenar os docentes, em cada um dos universos, de acordo com as classificações obtidas, por ordem decrescente e garantir que na lista ordenada o percentil 95 só é atribuído aos docentes cuja avaliação final resulta da ponderação da avaliação interna com a externa.

Quadro 16 - Menções qualitativas e efeitos do processo avaliativo, de acordo com o DR 26/2012 de 21 de fevereiro.

| Menções qualitativas |
|---|
| - Menções de *Excelente*; *Muito Bom*; *Bom*; *Regular* e *Insuficiente* (art.º 20º), atribuídas tendo por referência os perfis de desempenho e os resultados da avaliação externa do agrupamento/escola;<br>- A atribuição das menções de *Muito Bom e Excelente* depende do cumprimento de 95% da componente letiva (art.º 20º). |
| Efeitos do processo avaliativo |
| - A atribuição da menção de *Excelente* determina a bonificação de um ano na progressão (art.º 23º);<br>- A atribuição da menção de *Muito Bom* determina a bonificação de seis meses na progressão;<br>- A atribuição da menção de *Excelente* ou de *Muito Bom* no 4.º e 6.º escalões permite a progressão, sem a observação do requisito relativo à existência de vagas (art.º 23º);<br>- A atribuição da menção qualitativa igual ou superior a *Bom* determina a conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva no termo do período probatório (art.º 23º);<br>- A atribuição da menção de *Regular* implica a conclusão com sucesso de um plano de formação, proposto pelo avaliador ou avaliadores e aprovado pelo Conselho Pedagógico (art.º 23º);<br>- A atribuição da menção de *Insuficiente* implica a não contagem do tempo de serviço do respetivo ciclo avaliativo e a obrigatoriedade de conclusão com sucesso de um plano de formação que integre a observação de aulas, proposto pelo avaliador ou avaliadores e aprovado pelo Conselho pedagógico. A atribuição aos docentes integrados na carreira de 2 menções consecutivas de *Insuficiente* determina a instauração de um processo de averiguações (art.º 23.º). |

*Fonte:* Elaborado pela autora, com base na análise do DR 26/2012 de 21 de fevereiro.

A conversão da classificação quantitativa em menção qualitativa, é feita pela SADD (art.º 2.º), sendo que a classificação final quantitativa não sofre qualquer alteração em resultado da aplicação dos percentis prevista no Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro, independentemente da menção qualitativa final que lhes for atribuída.

O docente é notificado do resultado da sua ADD, nos termos do n.º 1 do artigo 113.º do Código do Procedimento Administrativo (CPA) e deve receber uma cópia da ficha de avaliação do desempenho aprovada em Conselho pedagógico, onde conste a proposta de avaliação final (com a ponderação da avaliação interna e externa, se for o caso) e a menção qualitativa atribuída após a aplicação do Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro.

Compete à SADD, apreciar e decidir as reclamações nos processos em que atribui a classificação final (art.º 12.º) e ao diretor, nos casos em que este foi o avaliador (art.º 10.º). O diretor e a SADD, mediante as alegações do reclamante e as contra-alegações do AI poderão proceder à alteração das classificações atribuídas, fundamentando devidamente essa decisão,

não podendo resultar uma classificação inferior à inicialmente obtida pelo avaliado. A alteração das classificações carece de homologação do presidente do Conselho Geral.

Caso esta resulte numa alteração da classificação que pressuponha a obtenção de uma menção de mérito, dever-se-á, em sede de reunião de SADD, verificar se esta é igual ou superior à classificação da última menção de mérito atribuída, após aplicação dos percentis. Assim, mesmo que o docente tenha visto a sua pretensão deferida, esta pode não resultar na obtenção de uma menção de mérito. Compete ao diretor notificar o docente do resultado do recurso e garantir o respetivo averbamento no processo individual do docente.

*5.4.5. Responsabilidade do diretor AE/ENA no processo avaliativo*

O processo de ADD, à semelhança dos modelos anteriores é da responsabilidade do diretor de AE/ENA, competindo-lhe assegurar as condições necessárias à sua realização (art.º 10.º): (i) assegurar, no âmbito da SADD, o cumprimento dos procedimentos de ADD previstos no n.º 2.º do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro; (ii) participar, enquanto membro efetivo da Comissão Pedagógica do CFAE, na aprovação da proposta de distribuição de avaliadores a afetar aos avaliados, apresentada pelo Coordenador da Bolsa de Avaliadores Externos, nos termos previstos no n.º 3, do artigo 7.º do Decreto Regulamentar n.º 24/2012; (iii) garantir condições de articulação entre a avaliação interna e a avaliação externa, tendo como preocupação o rigor e a justiça na emissão dos juízos avaliativos (Preâmbulo).

O diretor de AE/ENA supervisiona e controla os resultados da ADD no seu AE, pela sua presença em todos os órgãos de gestão, pela distribuição de serviço letivo, pela seleção dos candidatos elegíveis ao desempenho de cargos de coordenação (que indiretamente beneficiam de um regime diferenciado de ADD) e de avaliação e pela aplicação de quotas.

O diretor além de possuir o poder decisório de atribuição da classificação final aos avaliados, também pode exercer simultaneamente funções de avaliador interno, o que lhe confere um poder decisório superior face aos restantes avaliadores internos, que concorrem para as mesmas quotas.

Perante esta análise dedutiva, a AEDD quando aplicada, parece ter um peso bastante diminuto no cômputo geral do processo de ADD.

A aplicação de quotas para progressão no seio de cada AE, com carácter sigiloso, poderá contribuir para reforçar o poder dos órgãos envolvidos nos processos avaliativos, nomeadamente do diretor, da SADD e do Conselho Geral.

## 5.5. ARCO TEMPORAL (2018 – ATUALIDADE): O RETOMAR DA PROGRESSÃO NA CARREIRA DOCENTE

Por motivos económicos, foram decretados dois períodos de suspensão da contagem de tempo de serviço para progressão na carreira docente: de 30.08.2005 a 31.12.2007, num total de 854 dias, por determinação legislativa: i) da Lei n.º 43/2005, de 29 de agosto, que estabelece a não contagem do tempo de serviço para efeitos de progressão nas carreiras e o congelamento do montante de todos os suplementos remuneratórios de todos os funcionários, agentes e demais servidores do Estado até 31 de dezembro de 2006; ii) da Lei n.º 53-C/2006, de 29 de dezembro, que determina a prorrogação da vigência das medidas aprovadas pela Lei n.º 43/2005 de 29 de agosto, até 31.12.2007 e a partir de 01.01.2011 por imposição das sucessivas Leis dos Orçamentos do Estado, até 01.01.2018. Os dois períodos de suspensão da contagem de tempo de serviço, de 30.08.2005 a 31.12.2007 e de 01.01.2011 a 31.12.2017, corresponderam a 9 anos, 4 meses e 2 dias de suspensão de progressão na carreira docente.

A progressão nas carreiras foi retomada a 01.01.2018, considerando o disposto no artigo 18.º da Lei n.º 114/2017 de 29 de dezembro (Lei do Orçamento do Estado para 2018) (Quadros 17 a 19).

A recuperação do tempo de serviço não contabilizado para efeitos de progressão, foi feito parcialmente em Portugal Continental, de acordo com Decreto-Lei n.º 36/2019, de 15 de março, contrastando com a recuperação de tempo integral para os docentes da RAA e da RAM (Quadros 20 e 21).

O modelo avaliativo entrou em vigor com a contagem de tempo de serviço para a progressão suspensa. A suspensão na contagem de tempo de serviço por via das Leis de Orçamento de Estado e a parcial recuperação do mesmo, retardaram os efeitos deste modelo avaliativo no que concerne à progressão na carreira docente.

O processo de avaliação externa, sofreu uma desaceleração decorridos cinco anos após a entrada em vigor deste modelo avaliativo aliada ao facto de não existirem pedidos de observação suplementar de aulas para obtenção da menção de *Muito Bom* ou *Excelente* por consequência da suspensão da progressão na carreira entre 2011 e 2018 e da possibilidade de recuperação das classificações atribuídas num dos três últimos ciclos avaliativos, ao abrigo do disposto nos números 2 e 3, do art.º 4.º, disposição transitória, do Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro e nos números 2 e 3, do art.º 30.º, disposições finais e transitórias, do Decreto-Regulamentar n.º26/2012, de 21 de fevereiro, vindo a ganhar novo ímpeto após a publicação da Portaria n.º119/2018, de 4 de maio.

Quadro 17 - Governos Constitucionais XI – XV – progressão na carreira, estatuto (ECD) e legislação da avaliação docente (ADD).

<table>
<tr><th>Ano Civil</th><th>Governos Constitucionais</th><th>Progressão na carreira</th><th>Estatuto da Carreira Docente (ECD)</th><th>Modelo de ADD</th></tr>
<tr><td>1990</td><td>XI (17.08.1987 - 31.10.1991)</td><td rowspan="14">Progressão de 365 dias</td><td rowspan="6">- DL 139-A/90 de 28 de abril<br><br>(1.ºECD)</td><td>Avaliação administrativa</td></tr>
<tr><td>1991</td><td>XI – XII</td><td rowspan="3">- DR 13/92 de 30 de junho (acesso ao 8.º escalão)<br>- DR 14/92 de 4 de julho</td></tr>
<tr><td>1992</td><td rowspan="3">XII (31.10.1991 - 28.10.1995)</td></tr>
<tr><td>1993</td></tr>
<tr><td>1994</td><td rowspan="2">- DR 58/94 de 22 de setembro</td></tr>
<tr><td>1995</td><td>XII – XIII</td></tr>
<tr><td>1996</td><td rowspan="3">XIII (28.10.1995 - 25.10.1999)</td><td rowspan="2">- DL 41/96 de 7 de maio (revoga o regime de acesso ao 8.º escalão)</td></tr>
<tr><td>1997</td><td>- DL 105/97 de 29 de abril (2.º ECD)</td></tr>
<tr><td>1998</td><td rowspan="5">- DL 1/98 de 2 de janeiro<br><br>(3.º ECD)</td><td rowspan="5">- DR n. º11/98 de 15 de maio</td></tr>
<tr><td>1999</td><td>XIII – XIV</td></tr>
<tr><td>2000</td><td rowspan="3">XIV (25.10.1999 - 06.04.2002)</td></tr>
<tr><td>2001</td></tr>
<tr><td>2002</td><td>XIV – XV</td></tr>
<tr><td>2003</td><td>XV (06.04.2002 - 17.07.2004)</td><td>- DL 35/2003 de 17 de fevereiro (4.º ECD)</td></tr>
</table>

*Fonte*: Elaborado pela autora, com base na legislação.

Quadro 18 - Governos Constitucionais XVI - XVII – progressão na carreira, estatuto (ECD) e legislação da avaliação docente (ADD).

<table>
<tr><th>Ano Civil</th><th>Governos Constitucionais</th><th>Progressão na carreira</th><th>Estatuto da Carreira Docente (ECD)</th><th>Modelo de ADD</th></tr>
<tr><td>2004</td><td>XVI (17.07.2004 a 12.03.2005)</td><td>Progressão de 365 dias</td><td>- DL 35/2003 de 17 de fevereiro (4.º ECD)</td><td rowspan="6">- DR 11/98, de 15 de maio</td></tr>
<tr><td>2005</td><td rowspan="7">XVII (12.03.2005 a 26.10.2009)<br><br>Ministra da Educação: Maria de Lourdes Rodrigues</td><td>Progressão de 241 dias (01.01.2005 a 29.08.2005)</td><td>- DL 121/2005 de 26 de julho (5.º ECD)</td></tr>
<tr><td>2005</td><td rowspan="3">1ª Suspensão de 854 dias (30.08.2005 a 31.12.2007) - A Lei 43/2005, de 29 de agosto, determinou a não contagem do tempo entre 30/08/2005 e 31/12/2006, num total de 854 dias.<br>- A Lei 53-C/2006, de 29 de dezembro, prorrogado os efeitos da primeira por mais um ano, até 31/12/2007.</td><td>- DL 229/2005 de 29 de dezembro (6.º ECD)</td></tr>
<tr><td>2006</td><td>- DL 224/2006 de 13 de novembro (7.º ECD)</td></tr>
<tr><td>2007</td><td>- DL n.º 15/2007 de 19 de janeiro (8º ECD)<br>- DL n.º 35/2007 de 15 de fevereiro (9.º ECD)</td></tr>
<tr><td>2008</td><td>Progressão de 366 dias</td><td>- DR 2/2008 de 10 de janeiro<br>- DR 11/2008 de 23 de maio</td></tr>
<tr><td>2009</td><td>Progressão de 365 dias</td><td>- DL 270/2009 de 30 de setembro (10.º ECD)</td><td>- DR 1-A/2009 de 5 de janeiro<br>- DR 14/2009 de 21 de agosto</td></tr>
</table>

*Fonte*: Elaborado pela autora, com base na legislação.

Quadro 19 - Governos Constitucionais XVIII – XXI – progressão na carreira, estatutos da carreira docente (ECD) e legislação da avaliação docente (ADD).

<table>
<tr><th>Ano Civil</th><th>Governos Constitucionais</th><th>Progressão na carreira</th><th>Estatuto da Carreira Docente (ECD)</th><th>Modelo de ADD</th></tr>
<tr><td>2009</td><td rowspan="3">XVIII (26.10.2009 a 21.06.2011)</td><td rowspan="2">Progressão de 365 dias</td><td>- DL 270/2009 de 30 de setembro (10.º ECD)</td><td>- DR 1-A/2009 de 5 de janeiro<br>- DR 14/2009 de 21 de agosto</td></tr>
<tr><td>2010</td><td rowspan="2">- DL 75/2010 de 23 de junho<br><br>(11.º ECD)</td><td rowspan="2">- DR 2/2010 de 23 de junho</td></tr>
<tr><td>2011</td><td rowspan="5">2ª Suspensão (01.01.2011 até 31.12.2017) - Leis do Orçamento do Estado.</td></tr>
<tr><td>2011</td><td>XVIII/XIX</td><td rowspan="2">- DL 41/2012 de 21 de fevereiro (12.º ECD)</td><td rowspan="8">- DR 26/2012 de 21 de fevereiro<br>- Portaria 266/2012 de 30 de agosto<br>- Despacho 13981/2012 de 26 de outubro<br><br>(em vigor)</td></tr>
<tr><td>2012</td><td rowspan="3">XIX (21.06.2011 a 30.10.2015</td></tr>
<tr><td>2013</td><td rowspan="3">- DL 146/2013 de 22 de outubro (13.º ECD)</td></tr>
<tr><td>2014</td></tr>
<tr><td>2015</td><td rowspan="5">XIX<br>XX (30.10.2015 a 26.11.2015)<br>XXI (26.11.2015 à 26.10.2019)<br>XXII (26.10.2019 a atualidade)</td></tr>
<tr><td>2016</td></tr>
<tr><td>2017</td></tr>
<tr><td>2018</td><td rowspan="2">365 dias</td></tr>
<tr><td>2019</td><td></td></tr>
</table>

*Fonte*: Elaborado pela autora, com base na legislação.

Quadro 20 - Perspetiva diacrónica da legislação da RAA no que concerne à ao ECD, à ADD à progressão na carreira docente.

| Região Autónoma dos Açores (RAA) – Legislação - ECD e progressões carreira docente | |
|---|---|
| Regulamentação | Preâmbulo sintético |
| DLR n.º 28/2006/A, de 8 de agosto | Aprovou a existência do Estatuto da Carreira Docente na RAA. |
| DLR n.º 21/2007/A, de 30 de agosto. | Aprova o 1.º Estatuto do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, doravante designado por Estatuto, na Região Autónoma dos Açores. |
| DLR n.º 4/2009/A, de 20 de abril | Alterações ao ECD, no que se refere ao regime de ADD, horários de trabalho e distribuição de serviço docente. |
| DLR n.º 11/2009/A, de 21 de julho | Alterações ao ECD da RAA |
| DRR nº 13/2009/A, de 18 de agosto | Aprova o formulário de ADD da RAA**.** |
| DLR n.º 25/2015/A, de 17 de dezembro | Altera o ECD na RAA, com vista a manter a paridade entre a carreira docente nacional e a carreira docente regional, em termos de estrutura, duração global e por escalões e procede a alterações do modelo de ADD. |
| DLR n.º 8/2016/A de 28 de julho de 2016 | Regulamenta a ADD dos órgãos executivos das unidades orgânicas do sistema educativo regional. |
| DLR n.º 15/2019/A, publicado no Diário da República n.º 134/2019, Série I - 2019-07-16. | Recuperação do tempo de serviço prestado em funções docentes para progressão na carreira. |

*Fonte*: Elaborado pela autora, com base na legislação.

Quadro 21 - Perspetiva diacrónica da legislação da RAM no que concerne ao ECD, à ADD e à progressão na carreira docente (2008 – 2018).

| Região Autónoma da Madeira – Legislação - ECD e Progressões Carreira Docente | |
|---|---|
| Regulamentação | Preâmbulo sintético |
| DLR n.º 6/2008/M, publicado no Diário da República n.º 39/2008, Série I, de 25 de fevereiro. | Aprova o Estatuto (da Carreira Docente) da RAM |
| Declaração de Retificação n.º 21/2008, Diário da República n.º 81/2008, Série I, de 24 de abril | Retifica o DLR n.º 6/2008/M, da Assembleia Legislativa da RAM, de 25 de fevereiro. |
| DLR n.º 23/2008/M, de 28 de dezembro | Recuperação do tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira docente |
| Portaria nº 62/2009, de 24 de junho | Regulamenta o processo de concessão de redução no tempo de serviço para efeitos de progressão e transição ao 6º escalão. |
| DLR n.º 17/2010/M, publicado DR n.º 160/2010, Série I, de 18 de agosto | Altera o ECD da RAM, aprovado pelo DLR n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro |
| DLR n.º 20/2012/M, publicado no DR n.º 167/2012, Série I, de 29 de agosto | Segunda alteração ao ECD da RAM, aprovado pelo DLR n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro, com as alterações introduzidas pelo DLR n.º 17/2010/M, de 18 de agosto. |
| DLR n.º 26/2012/M, de 8 de outubro | Regulamenta o sistema de ADD. |
| DLR n.º 7/2018/M, publicado no DR n.º 75/2018, Série I, de 17 de abril | Terceira alteração do ECD da RAM. |
| DRR n.º 13/2018/M, de 19 de novembro | Primeira alteração ao DLR n.º 26/2012/M, de 8 de outubro, que regulamenta o sistema de ADD. |
| DLR n.º 23/2018/M, publicado no DR n.º 250/2018, Série I, de 28 de dezembro | Recuperação do tempo de serviço prestado em funções docentes. |
| Portaria n.º 185/2018, de 5 junho | Define as regras relativas ao preenchimento das vagas para progressão aos 5.º e 7.º escalões. |
| Portaria n.º 507/2018, de 4 de dezembro | Reposicionamento na carreira, com tempo de serviço prestado antes do ingresso na referida carreira, nos termos do n.º 3 do artigo 39.º e do n.º 1 do artigo 110.º do ECD da RAM. |
| DC nº 25/2018, de 23 julho | Fixa o número de vagas para progressão ao 5.º e 7.º escalões da carreira docente. |
| DC n.º 10/2019, de 14 de fevereiro | Fixa em 100%, o número de vagas para a progressão aos 5.º e 7.º escalões, dos docentes avaliados com a menção qualitativa de *Bom*. |
| DC n.º 11/2019, de 14 de fevereiro | Procede à revogação do n.º 6 do artigo 3.º do DC n.º 9/2013, de 30 de janeiro, que estabelece os universos e os critérios para a determinação dos percentis relativos à atribuição das menções qualitativas de *Excelente* e de *Muito Bom.* |
| DC n.º 26/2020, de 17 de fevereiro | Fixa em 100%, as vagas para a progressão aos 5.º e 7.º escalões, dos docentes avaliados com a menção qualitativa de *Bom*. |
| DC n.º 19/2021, de 26 de fevereiro | Fixa em 100%, as vagas para a progressão aos 5.º e 7.º escalões, dos docentes avaliados com a menção qualitativa de *Bom*. |

*Fonte*: Elaborado pela autora, com base na legislação.

Na sequência da aprovação da Lei do Orçamento do Estado para 2018, Lei n.º 114/2017, de 29 de dezembro, é retomada a 01.01.2018 a contagem do tempo de serviço para efeitos de progressão e de reposicionamento na carreira docente.

Como consequência, o processo de progressão para os escalões que exigem vagas a nível nacional é clarificado e os reais efeitos da aplicação deste modelo de ADD, que não foram visíveis no período compreendidos entre a sua implementação em 21.02.2012 e 31.12.2017, ficam mais evidentes.

*5.5.1. Requisito para a progressão na carreira*

A progressão na carreira docente depende da verificação cumulativa dos requisitos estabelecidos nos números 2 e 3 no artigo 37.º do ECD, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro e demais legislação complementar, designadamente Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro e Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro e não se aplica aos docentes que ingressaram na carreira no período compreendido entre 2011 e 2017, abrangidos pela Portaria n. º119/2018, de 4 de maio.

São requisitos para a progressão na carreira, de acordo com o n.º 2 do artigo 37.º do ECD, um período mínimo de serviço docente efetivo de permanência no escalão imediatamente anterior; os dias efetivamente prestados no escalão e índice, contados desde a data de entrada no escalão, sendo descontados os períodos compreendidos entre: 30.08.2005 e 31.12.2007, e 01.01.2011 e 31.12.2017; última avaliação do desempenho docente com menção qualitativa não inferior a *Bom.*

Aos docentes que não tenham sido avaliados entre 2011 e 2017, é atribuída a menção qualitativa de *Bom,* nos termos do n.º 2 do artigo 18.º da Lei n.º 114/2017, de 29 de dezembro - Lei do Orçamento do Estado para 2018. Estes docentes irão ser efetivamente avaliados pela 1.ª vez ao abrigo do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, aplicando-se o disposto nos n. os 1 e 2 do artigo 30.º do referido diploma.

A opção prevista no n.º 1 do artigo 30.º resulta na bonificação prevista nas alíneas *a)* e *b)* do n.º 1 do artigo 48.º do ECD e apenas se efetiva no escalão seguinte ao escalão em que o docente foi avaliado com a menção de *Muito Bom* ou *Excelente.*

São também requisitos para a progressão na carreira, de acordo com o n.º 2 do artigo 37.º do ECD: a frequência, com aproveitamento, de formação contínua ou de cursos de formação especializada, durante, pelo menos, metade do ciclo avaliativo, num total não inferior a: i) 25 horas no 5.º escalão e ii) 50 horas nos restantes escalões da carreira docente.

Nos termos previstos no artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, exige-se que a componente da formação contínua incida em, pelo menos, 50% na dimensão científica e pedagógica e que, pelo menos, quatro quintos da formação sejam acreditados pelo CCPFC, porém, para quem progride em 2018, apenas é exigida a formação estabelecida no artigo 37.º do ECD, não se aplicando o determinado no artigo no artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 22/2014. A progressão aos 3.º e 5.º escalões depende, ainda, da observação de aulas (n.º 3 do artigo 37.º do ECD) e do cumprimento do requisito da obtenção de vaga.

A obtenção das menções qualitativas de *Excelente* e de *Muito Bom* nos 4.º e 6.º escalões permite a progressão ao escalão seguinte, sem a dependência do cumprimento do requisito da existência de vaga, nos termos do n.º 4 do artigo 37.º do ECD.

Na redação do artigo 48.º do ECD, a atribuição aos docentes das menções qualitativas de *Excelente* ou de *Muito Bom,* determina: i) a bonificação de um ano na progressão na carreira, a usufruir no escalão seguinte, quando o docente obtém a menção de *Excelente*, num ciclo avaliativo; ii) a bonificação de seis meses na progressão na carreira, a usufruir no escalão seguinte, quando o docente obtém a menção de *Muito Bom* num ciclo avaliativo.

A avaliação de desempenho obtida no 4.º e no 6.º escalão é determinante para uma progressão contínua na carreira, uma vez que, e tal como já se referiu, a atribuição da menção de *Muito Bom* ou de *Excelente* dispensa o docente da observância do requisito da vaga, permitindo-o progredir à data em que reúne cumulativamente os requisitos.

No caso do docente aguardar vaga para progressão, o tempo de serviço prestado no escalão releva apenas para efeitos de graduação na lista graduada e não para efeitos de progressão. Por cada ano suplementar que aguarda vaga, acresce um fator de compensação de 365 dias. Tempo este que, igualmente se esgota na graduação da lista. À data que vier a obter vaga, progride ao 5.º ou 7.º escalão, a 01 de janeiro com 0 dias.

Nos termos do artigo n.º 54.º do ECD, a aquisição do grau de mestre em Ciências da Educação ou em domínio diretamente relacionado com o respetivo grupo de docência, por docentes profissionalizados integrados na carreira, confere a redução de 1 ano no tempo de serviço para a progressão ao escalão seguinte, desde que o docente tenha sido sempre avaliado com menção igual ou superior a *Bom.*

A aquisição do grau de doutor em Ciências da Educação ou em domínio diretamente relacionado com o respetivo grupo de docência, por docentes profissionalizados integrados na carreira, confere a redução de 2 anos no tempo de serviço para a progressão ao escalão seguinte, desde que o docente tenha sido sempre avaliado com menção igual ou superior a *Bom*.

Beneficiam do disposto nos números 1 e 2 do artigo 54.º do ECD, os docentes profissionalizados que tenham obtido o grau de mestre ou de doutor em data posterior à sua integração na carreira, como determinado no artigo 2.º da Portaria n.º 344/2008, de 30 de abril.

*5.5.2. Progressão e reposicionamento na carreira docente*

Na sequência da publicação da Lei n.º 114/2017, de 29 de dezembro, é retomada a 01.01.2018 a contagem do tempo de serviço para efeitos de progressão e de reposicionamento na carreira docente, previstos naquela Lei e no ECD e como consequência, no ano de 2018, o processo de progressão para os 5.º e 7.º escalões, que exigem vagas a nível nacional, é clarificado de acordo com a Portaria n.º 29/2018, de 23 de janeiro e promove-se o reposicionamento dos docentes, que ingressaram na carreira entre 2011 e 2017, de acordo com Portaria n. º119/2018, de 4 de maio.

A publicação da Portaria n.º 29/2018, de 23 de janeiro, define as regras relativas ao preenchimento das vagas para as progressões aos 5.º e 7.º escalões, dos docentes posicionados nos 4.º e 6.º escalões, que cumpram os requisitos para efeitos de progressão na carreira, tais como: tempo de serviço, formação contínua, observação de aulas e a classificação final de *Bom*.

Nos termos do n.º 1 do artigo 5.º da referida Portaria, os docentes integram as listas provisórias de graduação, de caráter nacional e periodicidade anual, uma respeitante às vagas para a progressão ao 5.º escalão e outra respeitante às vagas para a progressão ao 7.º escalão, ordenadas por ordem decrescente, sendo a posição de cada docente definida de acordo com o tempo de serviço contabilizado em dias prestado no respetivo escalão.

O número de vagas para a progressão é estabelecido por total nacional por cada um dos escalões e fixado anualmente por despacho do Governo e constituem fatores de desempate, a ADD imediatamente anterior à progressão, apurada quantitativamente até às milésimas e a idade do docente.

Posteriormente a publicação da Portaria n. º119/2018, de 4 de maio, promove o reposicionamento dos docentes que ingressaram na carreira entre 2011 e 2017, sendo os mesmos sido colocados no escalão que corresponde ao tempo de serviço prestado em funções docentes antes do ingresso e consagra um regime transitório de progressão para 2018 que, designadamente, fixa condições específicas para a observação de aulas e assegura a criação de vagas supranumerárias para acesso aos 5.º e 7.º escalões.

Esta controversa medida, conferiu um novo ímpeto à avaliação externa e à formação contínua, porém veio agravar ainda mais a progressão dos docentes anteriormente ingressados

na carreira, que já tendo sido avaliados em anos anteriores e sujeitos a quotas, viram-se posicionados em paridade, numa lista de graduação nacional de periodicidade anual, com mais candidatos e sem qualquer bonificação temporal adicional.

Verificando-se como principais entraves à progressão na carreira docente a não recuperação integral do tempo de serviço prestado em funções docentes nos períodos compreendidos entre 01.01.2011 e 31.12.2017 e a existência de quotas.

A publicação, no primeiro semestre de 2019, do Decreto-Lei n.º 36/2019, de 15 de março e Decreto-Lei n.º 65/2019, de 20 de maio, justifica a adoção de medidas que permitam aos docentes, de acordo com a situação específica de cada um, a recuperação do tempo de serviço (RTS) sem prejuízo do cumprimento dos restantes requisitos de progressão.

A publicação do Decreto-Lei n.º 36/2019, de 15 de março, regula o modelo de recuperação do tempo de serviço dos docentes, cuja contagem esteve suspensa para efeitos de progressão entre 01.01.2011 e 31.12.2017, sendo contabilizados apenas 2 anos, 9 meses e 18 dias, a partir de 1 de janeiro de 2019, face aos 9 anos, 4 meses e 2 dias de tempo de serviço "congelado" (de 30.08.2005 a 31.12.2007 e de 01.01.2011 a 31.12.2017).

Este decreto-lei reconhece aos docentes o equivalente a 70% do módulo padrão da sua carreira, que corresponde a quatro anos. Como tal, os sete anos de suspensão, que correspondem a 70% do módulo de progressão de uma carreira geral, traduzem-se em 70% de quatro anos na carreira docente, ou seja, 2 anos, 9 meses e 18 dias.

O ciclo avaliativo dos docentes de carreira inicia-se na data correspondente ao momento da sua última progressão e, nos termos do n.º 3 do artigo 42.º do ECD, coincide com o período de duração dos escalões da carreira, quatro anos para todos os escalões, à exceção do 5.º escalão, com a duração de dois anos (Quadro 2).

Os procedimentos de ADD, nos termos previstos pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, realizam-se uma única vez no ciclo avaliativo. Os docentes, avaliados com a menção de *Bom* no 4.º e 6.º escalões e, portanto, não isentos de vaga, integram as listas elaboradas nos termos da Portaria n.º 29/2018, de 23 janeiro, no ano seguinte aquele em que cumprirem os requisitos de tempo, formação e ADD, com observação de aulas no 4.º escalão, não voltando a ser avaliados até mudarem de escalão. Esta medida retira "trabalho" aos AE e aos CFAE, ao não mobilizarem avaliadores para a realização de procedimentos avaliativos aos docentes que se encontram em lista de espera.

O início da contagem do tempo de permanência no escalão ocorre na data a partir da qual é reconhecido o direito à progressão ao escalão seguinte, após a verificação de que o

docente reúne os requisitos cumulativos previstos no artigo 37.º do ECD, ou seja: o tempo de serviço efetivo no escalão, a avaliação do desempenho, as horas de formação contínua e a observação de aulas (quando obrigatória) e obtenção de vaga (5.º e 7.º escalões), quando o docente não é detentor de uma menção qualitativa de *Excelente* ou de *Muito Bom* nos 4.º e 6.º escalões.

A publicação do Decreto-Lei n.º 65/2019, de 20 de maio permite a possibilidade de efetuar a recuperação do tempo de serviço docente (RTS) suspenso para efeitos de progressão, respeitante ao período entre 01.01.2011 e 31.12.2017, de uma só vez, no momento da sua próxima progressão a partir de 01.01.2019 ou de forma faseada (artigo 5.º).

Os docentes que optem pela recuperação faseada recuperam: 1/3 desse tempo (340 dias) no escalão em que estiverem posicionados a 01.06.2019; 1/3 desse tempo (339 dias) no escalão em que estiverem posicionados a 01.06.2020 e o último terço (339 dias) no escalão em que estiverem posicionados a 01.06.2021, o que perfaz um total de 1.018 dias, considerando apenas meses de 30 dias, à semelhança do que acontece com a contagem do tempo para aposentação Caixa Geral de Aposentações, em que um ano corresponde a 365 dias e os meses a 30 dias, e podem integrar as listas de graduação anuais antecipadamente.

A recuperação do tempo de serviço não se esgota no escalão em que produz efeito, permitindo que a recuperação de cada módulo de tempo faseado se repercuta ainda no escalão seguinte, em função da situação concreta de cada docente, designadamente no caso dos docentes posicionados no 5.º escalão.

No que concerne às vagas para progressão aos 5.º e 7.º escalões, o Despacho n.º 2145-C/2018, de 28 de fevereiro, fixou para o ano de 2018, o número de vagas para a progressão aos 5.º e 7.º escalões, correspondendo tendencialmente, a 50% de docentes em condições de transitar para o 5.º escalão e 33% de docentes em condições de transitar para o 7.º escalão, a saber: para o 5.º escalão, 133 vagas e para o 7.º escalão, 195 vagas, garantindo a transição de um total de 86,90 % de docentes do 4.º para o 5.º escalão e de 62,55 % de docentes do 6.º para o 7.º escalão.

No ano de 2019, a publicação do Despacho n.º 2082-A/2019, de 28 de fevereiro, fixou para o ano de 2020, o número de vagas para a progressão aos 5.º e 7.º escalões, correspondendo tendencialmente, a 50% de docentes em condições de transitar para o 5.º escalão e 33% de docentes em condições de transitar para o 7.º escalão, a saber: para o 5.º escalão, 632 vagas e para o 7.º escalão, 773 vagas.

A publicação do Despacho n.º 3186-A/2020, de 10 de março, fixou para o ano de 2020, o número de vagas para a progressão aos 5.º e 7.º escalões, correspondendo tendencialmente, a 50% de docentes em condições de transitar para o 5.º escalão e 33% de docentes em condições de transitar para o 7.º escalão, a saber: para o 5.º escalão, 857 vagas e para o 7.º escalão, 1050 vagas.

No ano de 2021, a publicação do Despacho n.º 6325-A/2021, de 25 de junho, fixou para o ano de 2021, o número de vagas para a progressão aos 5.º e 7.º escalões, correspondendo tendencialmente, a 50% de docentes em condições de transitar para o 5.º escalão e 33% de docentes em condições de transitar para o 7.º escalão, a saber: para o 5.º escalão, 2100 vagas e para o 7.º escalão, 1442 vagas.

Acrescem em 2021, as vagas para a progressão aos 5.º e 7.º escalões relativas aos docentes a quem seja adaptado o prazo do ciclo avaliativo, devido às medidas extraordinárias definidas devido à pandemia e à suspensão das atividades letivas presenciais. Se este número de vagas corresponder a 50% e 33%, respetivamente, do número de docentes que aguarda vaga para progredir, isto significa que poderão ficar retidos, em 2021, 2100 docentes no 4.º escalão e 2884 no 6.º escalão.

Da análise dos dados, constata-se que o número de docentes candidatos à progressão ao 5.º e 7.º escalões da carreira, tem vindo a aumentar desde 2018, o que permite deduzir que este modelo avaliativo com avaliação externa, parece ter tido como grande objetivo, regular a velocidade de progressão na carreira dos docentes posicionados nos escalões com maior número de efetivos, abaixo do 5.º escalão e retardar a progressão dos docentes, que posicionados acima do meio da carreira, no 6.º escalão, apesar de não estarem sujeitos a avaliação externa, quando avaliados com a menção de *Bom* são novamente sujeitos a vaga para progressão.

Constata-se também que apesar do gradual aumento do número de docentes posicionados no 4.º e 6.º escalões da carreira, desde o retomar das progressões em 2018, a percentagem para obtenção de vagas, 50% de docentes em condições de transitar para o 5.º escalão e 33% de docentes em condições de transitar para o 7.º escalão, manteve-se constante apesar de se verificar que no ano 2021, pela primeira vez, o número de docentes posicionados no 4.º escalão, excedeu o número de docentes posicionados no 6.º escalão.

Estes docentes reúnem todos os requisitos para progredirem: tempo de permanência no escalão (quatro anos), avaliação de desempenho de *Bom*, formação contínua e, no caso do 4.º escalão (observação de aulas) e não progridem na carreira, aguardando vaga para progressão

devido à aplicação das quotas, que dependem anualmente do número total de candidatos avaliados por AE, que têm vindo a aumentar progressivamente desde 2018.

Mantendo-se anualmente a quota disponível para progressão em cada AE constante (dependente da AEE) e aliada ao efetivo docente em cada ano letivo, parece futuramente, vir a ser, mais difícil a progressão docente, visto que o número de docentes candidatos à progressão tem vindo a aumentar.

Muitos avaliadores externos encontram-se a aguardar vaga para progressão na carreira, enquanto alguns dos seus avaliados em anos transatos, têm vindo a progredir de escalão desde 2018.

A aplicação de quotas de acordo com Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro, parece constituir o maior entrave à progressão na carreira, independentemente da modalidade do processo avaliativo a que o docente é sujeito. De acordo com este raciocínio, a classificação final da AEDD parece não influir muito na classificação final da ADD, porque aos resultados desta avaliação sobrepõe-se a aplicação das quotas.

*5.5.3. Progressão na carreira nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira*

Na sequência da aprovação da Lei do Orçamento do Estado para 2018, Lei n.º 114/2017, de 29 de dezembro, é retomada a 01.01.2018 a contagem do tempo de serviço para efeitos de progressão nas Regiões Autónomas dos Açores (RAA) e da Madeira (RAM).

A recuperação do tempo de serviço prestado em funções docentes na RAA e na RAM é legislada autonomamente, de acordo com os Decreto Legislativo Regional n.º 15/2019/A - Diário da República n.º 134/2019, Série I de 16 de julho e Decreto Legislativo Regional n.º 23/2018/M, de 28 de dezembro, respetivamente.

Os docentes que lecionam nas Regiões Autónomas ao não estarem abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 36/2019, de 15 de março e Decreto-Lei n.º 65/2019, de 20 de maio, beneficiam da recuperação integral dos 9 anos, 4 meses e 2 dias de suspensão na progressão. Na RAA não há progressão sujeita a vagas e na RAM, o número de vagas tem sido igual ao de docentes que reúnem todos os requisitos de progressão.

A recuperação integral do tempo de serviço anteriormente suspenso para efeitos de progressão na carreira, para os docentes das Regiões Autónomas, constituí uma desigualdade inédita para profissionais que pertencem ao mesmo país, justificado por estarem abrangidos por diferentes Estatutos profissionais, diferentes modelos de recrutamento e também serem avaliados por modelos de ADD diferentes.

Pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2007/A, de 30 de agosto, foi aprovado na RAA, o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário (ECD - RAA) passando, a partir de 31 de agosto daquele ano, a carreira dos docentes do Sistema Educativo Regional a ser regulada, pela primeira vez, de forma própria (Quadro 20).

À semelhança, o Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, publicado no Diário da República n.º 39/2008, Série I, de 25 de fevereiro, aprova o primeiro Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira (ECD - RAM) (Quadro 21).

Porém os docentes das Regiões Autónomas beneficiados com a recuperação integral do tempo de serviço, podem concorrer para lecionarem e efetivarem em Portugal Continental sem quaisquer cláusulas, limitações ou entraves e podem concorrer às listas de graduação nacionais e anuais para progressão aos 5.º e 7.º escalões da carreira.

O modelo de ADD, que apresenta grandes entraves à progressão na carreira docente, é por via legislativa contornado na sua essência nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira. Poder-se-á dizer, que pela primeira vez desde a criação da LBSE e da entrada em vigor do 10.º ECD, assiste-se a uma tripartição no ritmo de progressão na carreira docente em Portugal, com efeitos severos na progressão dos docentes do contingente continental.

EM SÍNTESE:

Os modelos ADD em Portugal têm-se tornado progressivamente mais complexos em termos de objetivos, finalidades e intervenientes.

A progressão na carreira esteve sempre dependente dos resultados da avaliação de desempenho e da realização de formação contínua, porém desde 2007 está também dependente da existência de vagas.

A observação de aulas iniciada em 2007 e abrangendo todos os docentes de carreira, está presentemente circunscrita aos docentes em período probatório e posicionados no 2.º e 4.º escalões da carreira e é feita por um docente externo à escola, designado por avaliador externo (Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro).

A seleção do avaliador externo é feita pelo diretor do CFAE, que também é responsável pela monitorização do processo de avaliação externa.

A AEDD, aplicada maioritariamente a docentes posicionados abaixo do meio da carreira (5.º escalão), parece poder funcionar como um acrescido mecanismo regulador da progressão na carreira docente.

No modelo em vigor, os docentes são avaliados diferencialmente de acordo com o seu posicionamento na carreira e de acordo com os cargos que exercem, ficando a responsabilidade do processo avaliativo e a atribuição da classificação final a cargo do diretor. O diretor do AE/ENA e o diretor do CFAE assumem especial importância no processo de ADD, quer na aplicação das quotas, quer na seleção do avaliador externo.

As reuniões entre avaliadores e avaliados e entre avaliadores internos e avaliadores externos não são obrigatórias, dificultando a possibilidade de fazer um contínuo acompanhamento supervisivo pedagógico.

# PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Na Parte II deste trabalho, o estudo empírico, são apresentados os dados obtidos, procede-se ao tratamento e à discussão dos resultados e tecem-se as conclusões e reflexões finais do estudo. Faz-se também referência às limitações do estudo e sugerem-se novas linhas de investigação no contexto da avaliação do desempenho docente.

No capítulo 6, é feita a apresentação e a análise dos dados qualitativos resultantes das entrevistas realizadas aos diretores de AE/ENA, aos diretores de CFAE e aos avaliadores externos.

No Capítulo 7, é feita a apresentação e a análise dos dados quantitativos resultantes dos inquéritos por questionário realizados aos diretores de AE/ENA, aos diretores de CFAE e aos avaliadores externos.

No Capítulo 8, são apresentados os resultados e por fim são apresentadas as Conclusões e Reflexões Finais.

# CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS

Neste capítulo apresentamos os dados qualitativos obtidos através da realização de entrevistas semiestruturadas, procurando ao mesmo tempo fazer uma leitura dos mesmos. Com o propósito de tornar a nossa apresentação clara e compreensiva, optámos por apresentar os resultados por grupos focais de participantes (diretores de AE, diretores de CFAE e avaliadores externos) e por unidades de contexto.

A análise de conteúdo foi a técnica utilizada no tratamento dos dados qualitativos provenientes de entrevistas semiestruturadas, permitindo "efetuar inferências, com base numa lógica explicitada sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas" (Vala 1986, p.104), sendo "uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências sociais" (Vala 1986, p.101).

De acordo com Quivy & Campenhoudt (2005, p.277) a técnica de análise de conteúdo "oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informação e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade (...)" e "aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais" (Bogdan & Biklen, 1994, p.205).

Bardin (2014, p.44) define a análise de conteúdo como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens", procurando "conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça" (Bardin, 2014, p.45).

A análise de conteúdo pode ser realizada através de processos dedutivos ou indutivos. Os primeiros, também designados por procedimentos fechados, exigem que se construa previamente uma matriz de análise, com base no quadro de referência teórico. Nos segundos, também designados por procedimentos abertos, constrói-se uma matriz a partir do próprio material em análise (Esteves, 2006).

Bardin (2014) refere que a análise de conteúdo se organiza em torno de 3 polos cronológicos: i) pré-análise; ii) exploração do material; iii) o tratamento dos resultados. A pré-análise implica a constituição do *corpus* e a "leitura flutuante", a qual permite, nos processos indutivos, a formulação de hipóteses de categorização emergentes.

A exploração do material consiste em processos de codificação, decomposição e enumeração. Consideram-se as unidades de registo "o elemento de significação a codificar" (Esteves, 2006, p.114) que correspondem às unidades mínimas de significado, podendo ser constituídas por uma frase, uma parte de frase, uma palavra, um conjunto de frases, dependendo da significação do material.

Como afirma Esteves (2006, p.114), "o recorte em unidades de registo é uma das operações mais delicadas do processo de análise – implica decidir qual o mais pequeno segmento de discurso com sentido próprio (…)".

Por unidade de contexto entende-se o segmento do discurso necessário à compreensão das unidades de registo (Bardin, 2014). No caso das entrevistas, considera-se, geralmente, toda a entrevista. As unidades de enumeração surgem quando se pretende quantificar ocorrências e podem ser de vários tipos. Na maior parte das vezes, a unidade de enumeração corresponde à unidade de registo.

No presente estudo, após a transcrição integral do conteúdo das entrevistas, procedeu-se a uma análise predominantemente indutiva ou aberta do *corpus* documental (Apêndice 2), respeitando "o universo próprio de quem fornece as informações" (Ludke & André, 1986).

Foi feita uma leitura flutuante dos discursos dos participantes, uma análise vertical, "aquela que se debruça sobre cada sujeito separadamente: passam-se em revista os diferentes temas que se abordou" (Ghiglione & Matalon, 1997, p.223) e posteriormente, procedemos a uma análise horizontal tratando "cada um dos temas, salientando as diferentes formas sob as quais ele aparece nos grupos focais" (Ghiglione & Matalon, 1997, p.223).

Procedeu-se à pré-análise e organização do seu conteúdo, de acordo com os temas previamente definidos nos guiões das entrevistas, efetuando-se o recorte da mensagem em unidades de codificação ou registo, que correspondem às unidades mínimas de significado com vista à sua integração em categorias significativas, suscetíveis de ordenar os elementos dispersos na mensagem (Esteves, 2006), à codificação e ao registo de cada unidade de sentido, entendendo-se por unidade de registo "o elemento de significação a codificar" (Esteves, 2006, p.114).

Como afirma Esteves (2006, p.114), "o recorte em unidades de registo é uma das operações mais delicadas do processo de análise – implica decidir qual o mais pequeno segmento de discurso com sentido próprio (…)". Procura-se assim tornar o discurso mais inteligível, na medida em que se faz sobressair os seus elementos mais significativos em função da sua importância, da sua frequência e por vezes da sus estrutura, afim que possam ser comparados e ou agregados aos discursos de outros sujeitos (Bardin, 2014).

As etapas em causa corresponderam à: 1) organização do material disponível "grupos focais", constituição do *corpus* documental; 2) leitura flutuante vertical de cada grupo focal e leitura horizontal dos grupos focais; 3) seleção de unidades de significação a codificar, sublinhando segmentos do texto "análise temática", identificação de categorias e subcategorias;

4) construção de grelhas com as dimensões e categorias para análise do *corpus* dos grupos focais e 5) construção de um discurso interpretativo obtido através da inferência.

A análise categorial consiste num "método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos das mensagens" (Bardin, 2014, p.39).

Para a categorização, seguimos as regras enunciadas por (Bardin, 2014), tendo como referência a natureza dos dados recolhidos (Bogdan & Biklen, 1994), numa interação sucessiva entre uma lógica dedutiva (categorias a *priori*) e uma lógica indutiva (categorias a *posteriori*) , facilitando a emergência de paradoxos e contradições. (Vala, 1986, p.111) refere que "a construção de um sistema de categorias pode ser feita a *priori ou a posteriori*; ou ainda através da combinação destes dois processos".

Procedeu-se, deste modo, a uma categorização emergente, em que "o sistema de categorias não é fornecido, resultando antes da classificação analógica e progressiva dos elementos" (Bardin, 2014, p.39) identificando as unidades mais referenciadas pelos participantes, num "processo essencialmente indutivo: caminha-se dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhe adeque" (Esteves, 2006, p.110).

O procedimento aberto de índole indutiva tem em vista, de certa forma, que o analista evite iniciar o seu trabalho de análise com esquemas de raciocínio preconcebidos, não desejar impor categorias pré-fabricadas que não "encaixariam" no universo simbólico que se esforça por descrever ou, mesmo compreender (Correia, 2012, p. 208).

No processo da categorização tivemos em atenção as regras "as quais devem obedecer às categorias de fragmentação da comunicação para que a análise seja válida" (Bardin, 2014, p.38) como serem "homogéneas, exaustivas, exclusivas, objetivas, adequadas ou pertinentes" (Bardin, 2014, p.38).

Os indicadores organizaram-se em subcategorias e categorias, as quais, por sua vez, se relacionavam, em parte, com os blocos temáticos do guião da entrevista e estas, por sua vez, em categorias que se inseriram nos temas pré-definidos. Procedemos à construção de tabelas com as dimensões, categorias e subcategorias para a análise do *corpus* dos grupos focais.

A unidade de registo foi usada como unidade de enumeração, o que significa que um mesmo indicador pode surgir mais do que uma vez no discurso de um mesmo entrevistado (Bardin, 2014).

Efetuada a categorização, procedeu-se ao tratamento da informação contida nas mensagens dos grupos focais 'uma descrição analítica' concretamente a análise dos

'significados', que nos permitiu classificar os diferentes elementos procedentes dos grupos focais "segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (Bardin, 2014, p.37) e, finalmente, à construção de um discurso interpretativo conseguido através da inferência.

Poder-se-á dizer que, partindo da enumeração das características do texto, resumida após o tratamento, chegamos ao seu significado, através de um processo intermédio, a inferência, que permite a passagem "explícita e controlada, de uma à outra" (Bardin, 2014, p.41).

Portanto, "trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise" (Vala, 1986, p.104).

No Apêndice 1.1 deste trabalho, constam os guiões das entrevistas validadas e transcritas realizadas no estudo, às quais fez-se corresponder uma designação diferente para identificar cada um dos entrevistados.

## 6.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS AOS DIRETORES DE AE/ENA

### *6.1.1. Posicionamento face à ADD*

O diretor de AE/ENA 1 (D1) referiu que "presentemente apenas avaliamos os professores contratados, porque os restantes professores do agrupamento já foram todos avaliados e sujeitos a avaliação externa e também porque temos a progressão na carreira suspensa".

A ADD "encontra-se numa encruzilhada". A avaliação está ligada à progressão e a progressão está congelada. Então para que serve a avaliação de desempenho que fazemos? A avaliação é um nado morto (…). Passou-se uma década em que nada aconteceu. "É um tudo que é nada. Mas repare, que entre o tudo e o nada há sempre algo em comum, que se sobrepõe, que fica, que é possível" (D1).

D2 disse que no seu agrupamento, "Aqui, já ninguém liga a isso". A progressão está suspensa e apenas se avaliam os contratados. Este modelo avaliativo "Já não tem credibilidade e não teve efeitos práticos positivos" e não há impacto e correlação entre os dados que se apuraram na ADD e os resultados das escolas.

D3 referiu que a ADD "não foi abandonada, mas na prática e de acordo com o estado atual, não existe, está parada. Não surte efeitos" e a progressão na carreira está suspensa. Procede à contabilização do tempo de serviço dos docentes "para o caso de as carreiras serem descongeladas", mas já todos foram avaliados por avaliação externa e no final do ano, os docentes elaboram um relatório de autoavaliação para registo do trabalho desenvolvido.

Quanto aos professores contratados, procede-se à sua avaliação no final de cada ano letivo, de acordo com os percentis de desempenho. Os percentis são ajustados pelos coordenadores de departamento que são os avaliadores. As evidências do seu trabalho "vêm a lume" durante o ano letivo (D3).

D4 informou que "a avaliação docente está parada. Não é necessária porque a progressão na carreira está suspensa". Relembrou que a avaliação docente em Portugal está intrinsecamente ligada à progressão e por esse motivo só se justifica existir, quando existe progressão. Cumprem-se formalidades burocráticas, existindo muitas escolas com procedimentos diferentes, dependendo dos diretores. Noutros países existem modelos de ADD em que a avaliação pode não estar diretamente ligada à progressão, mas no nosso país está e parece que só existe com essa finalidade (D4).

"Oscila-se entre a exigência legislativa, uma avaliação legalmente efetuada e uma finalidade prática sem efeitos". Na prática, só são avaliados os professores contratados, os

restantes professores elaboram um relatório de autoavaliação da atividade desenvolvida que fica arquivado no seu processo individual para que quando for levantada a suspensão da progressão na carreira esteja tudo em ordem (D4).

Poucos professores dão crédito a este sistema avaliativo, provavelmente porque a progressão está suspensa. Acaba por ser uma avaliação centralizada e globalmente controlada pela tutela, cada escola é um pequeno elemento (D4).

A avaliação, como foi feita, só veio criar descontentamento e mau ambiente na escola e isso leva muito tempo a recuperar. Nalguns casos, ou se muda de escola ou pede-se a reforma. Creio que se a progressão não estivesse suspensa, teria existido ainda mais descontentamento. Nunca houve grande preocupação com a avaliação dos professores, tal como noutras carreiras do funcionalismo público, progredia-se por tempo de serviço (D4).

Esta avaliação não teve utilidade porque a avaliação que foi feita e da forma como foi feita não passou do papel. Aqui todos conhecemos o trabalho uns dos outros e cada um individualmente tem anos bons e anos maus (D4).

Na prática, a avaliação serve oficialmente para escalonar em termos de progressão na carreira, em ordenados e não se reflete em termos de organização na escola, em serviço distribuído ou em turmas atribuídas porque isso é da competência e da responsabilidade do Diretor todos os anos letivos (D4).

De acordo com D5, a avaliação de desempenho é "um mecanismo que consome muitos recursos, com muitas dores de cabeça e desigualdades", que "precisa de ter menos dificuldades relativa ao tempo que consome", pesa muito na estrutura e na dinâmica da escola e do trabalho docente "sobretudo avaliadores e avaliados".

Gera muita ansiedade para todos os envolvidos, uma tensão excessiva e "acaba por ser um processo muito solitário para o avaliado e para o avaliador". "Mexe com os professores, alguns ficam fora de si. Nem todos podem ser avaliadores" (D5).

### *6.1.2. Características do modelo avaliativo*

Segundo D1, o modelo de ADD "Já para não falar dos concursos de professores, com um modelo obsoleto e vigente desde os anos 70. Existem muitas pontas, mas nenhuma ideia clara". Os atuais modelos de avaliação vigentes às escolas e aos professores não permitem que exista responsabilidade global nem individual.

De acordo com D2, "sujeitaram as escolas e os professores a barbaridades e tudo isso matou a ADD. Esta inspeção e exagero veio castrar a ADD".

O presente modelo de avaliação é um modelo de avaliação de desempenho artificial e "sem ponta por onde se lhe pegue". Colocou as pessoas, umas contra as outras, piorou o clima de escola, piorou a qualidade do trabalho ao nível da escola e ao nível do trabalho colaborativo. Tantas mudanças súbitas e desagradáveis, conduziram bons professores a efetuarem pedidos antecipados para a reforma (D2).

D1 referiu que os estudos acerca da ADD têm de ter uma forte componente sobre a escola. A escola é responsável pelo trabalho dos professores e pelos resultados dos alunos. Avaliar não pode ser só por números. A avaliação não pode ser só numérica. Mas o sistema regula-se pela avaliação numérica.

Segundo D2, um bom professor é aquele que tem uniformidade no seu trabalho. Pode ter anos bons e anos maus, mas a qualidade do seu trabalho e da prestação dos seus alunos tem uniformidade ao longo do tempo.

D3 referiu que "a qualidade do desempenho dos professores não está relacionada com o seu tempo de serviço, ou com o facto de ser efetivo ou contratado".

D5 mencionou que o modelo de ADD, é "um modelo pré-estabelecido, em que os últimos escalões, tem um processo avaliativo mais facilitado". É um modelo que no final aplica as mesmas quotas, independentemente do processo. Obviamente deveria de ser feito de outra maneira, talvez um escalonamento dentro de cada escalão como nas empresas. As quotas são limitativas, todos concorrem para as mesmas quotas, incluindo as lideranças intermédias. Existem desigualdades na avaliação.

Ainda segundo D5, "uma ADD para ser bem-feita, não pode estar presa a nada". Não pode estar dependente de quotas impostas pelo Ministério. A ADD é para todos "um pau de dois bicos". Não há receitas.

D6 considerou que esta "avaliação tem aspetos positivos, pretende melhorar a qualidade das aulas" que "não têm de correr sempre bem (…) mas, na generalidade, correram sempre bem". Questionou: "Até que ponto, este tipo de avaliação vai à questão de promover o sucesso educativo dos alunos? É necessária e terá mais sentido se se basear em axiomas importantes, tais como o crescimento da escola, a melhoria do resultado dos alunos. Um professor com vocação, faz sempre o seu melhor e preocupa-se com a sua avaliação, é reflexivo, procura mostrar o seu melhor. Para um professor mais conformado, de que forma esta avaliação é funcional? Apenas cumpre as formalidades (D6).

*6.1.3. Importância e finalidade da ADD*

De acordo com D2, as escolas trabalham sobre mérito próprio, sendo "impossível avaliar professores sem ter em conta os resultados dos alunos". Os resultados dos alunos correspondem não só à sua avaliação final, mas mais importante do que isso, ao seu progresso. A dificuldade está em quantificar o seu progresso.

Este sistema de avaliação do ensino básico, na escala de 1 a 5, não torna fácil essa quantificação. Outro aspeto importante são as competências relacionais dos professores. Há estudos que comprovam que quanto melhor for a qualidade dos relacionamentos interpessoais com os alunos, melhor a qualidade das aprendizagens (D2).

D3 considerou que a avaliação dos professores é fundamental porque é necessário existir uma regulação profissional, natural, não imposta, para existir uma verdadeira autorregulação do seu trabalho. Mas não existe autorregulação, se não existirem "feedbacks", que não podem ser punitivos, têm de ser formativos "como o trabalho de um treinador". Na classe profissional dos professores, a experiência diz-nos que nada pode ser imposto. As imposições não podem ser rígidas, têm de ser participadas. A escola deve funcionar como um todo participado, não em departamentos estanques (D3).

D4 referiu que "a avaliação se existe, tem de ter benefícios". É sempre subjetiva, mas tem de produzir efeitos benéficos. A ADD efetuada não serviu para nada, nem para a escola, nem para os professores. Gerou contenciosos entre as pessoas e não a melhoria do sistema. Trabalhou-se muito para implementar estes modelos avaliativos, muitas horas infindáveis de trabalho para as Direções, Conselhos Pedagógicos, Comissões de Avaliação, avaliadores e para todos os professores e não se viram os resultados (D4).

D6 referiu que a avaliação se destina a que o professor ensine o melhor possível. Tem de ser verdadeira, ir ao encontro daquilo que se pede, tem de fazer sentido, ser bem conduzida, bem orientada e não ser limitada por quotas impostas pelo Ministério. "A ADD dá trabalho e dá chatices. Come-nos horas de vida, de trabalho e não vemos os resultados práticos".

A avaliação ou a supervisão têm de nos proporcionar resultados ou feedback rápidos, sem toda esta burocracia e processos tão longos e demorados. Terá de ser uma ADD com diretrizes claras, com feedbacks rápidos, com um sentido mais prático e com uma verdadeira preparação de fundo de todos os intervenientes. Terão de existir reuniões contínuas ou periódicas entre avaliadores e avaliados, existindo uma aferição periódica e uma aplicação concreta dos resultados obtidos que se poderiam traduzir por mais turmas ou pela constituição de turmas de acordo com os perfis dos alunos (D6).

D6 considerou que este modelo de ADD tem pouca aferição, apesar de fornecer novos e mais elementos para a direção das escolas. A avaliação exerce-se sobre os professores e a sua ação é reveladora da qualidade do seu trabalho. "Conseguimos identificar os professores que não trabalham apenas para o cumprimento do seu horário, identificamos os que sentem a escola, como nós que estamos na direção".

Ainda de acordo com D6, é como se se distinguissem os professores em 3 grupos distintos: "os que cumprem formalmente o seu horário; os que pontualmente que participam em atividades promovidas pela escola, e os que criam e dinamizam atividades". É necessário saber tirar o potencial da ADD, saber tirar o real proveito que nos pode proporcionar. Mas não sabemos como fazê-lo. Não sabemos tirar proveito do que já foi feito. A ADD agarra-se e perde-se (D6).

*6.1.4. Novas perspetivas para a ADD*

D1 considerou ser "urgente desbloquear toda esta situação, toda esta estagnação. A professores estagnados, correspondem escolas menos felizes". As carreiras não podem estar congeladas, tem de ser desbloqueadas, trabalhamos todos os dias, isto é um contrassenso. "Tem de se criar um quadro novo. Um quadro novo criado de raiz, com outra linguagem. É preciso mudar a linguagem para evitar a reprodução do que está feito e pensar em modelos que correspondam ao que quero alterar e modificar" (D1).

Segundo D1, "tem de se pensar: O que se quer com a carreira docente e com a avaliação do desempenho docente? Que tipo de ligação deverá existir entre ambas? A carreira e a sua progressão têm de estar diretamente ligada à avaliação? Em que termos? A que tipo de avaliação?". Mencionou que "não existe uma ideia clara e inequívoca entre as duas. Existe a ideia de carreira individual, existe a ideia de desempenho dos professores, a ideia de desempenho de escola, mas nada está interligado". É urgente criarem-se novos modelos de avaliação de escolas, de avaliação docente e não docente e de gestão de escolas. Porque tudo tem de estar ligado e tudo anda desligado (D1).

A escola serve a comunidade e o nosso impacto na comunidade têm de ser avaliado para poder ser quantificado e isso também não é feito. Não existe interligação entre a ADD e a envolvente comunitária, ou entre a avaliação externa com a envolvente comunitária. Avalia-se sobre si próprio, sobre o próprio umbigo, avaliar o que não é possível avaliar. Não existe correlação transparente entre a ADD e os resultados da escola, nunca houve, estão teoricamente desligadas (D1).

Segundo D1 deveriam existir dois tipos de avaliação diferentes, uma avaliação ligada à progressão (sumativa) e uma avaliação contínua (formativa), ao nível das escolas e não diretamente ligada à progressão. Este modelo mistura tudo e por esse mesmo motivo desvirtua ambos os tipos de avaliação. Nem a DGAE se entende quanto às questões da progressão.

D1 referiu que os sindicatos "têm uma força que subestimam e que é fundamental para a reestruturação da carreira, dos modelos de avaliação dos professores e a construção de novos modelos de progressão", incidindo preferencialmente nos escalões iniciais da carreira (D1).

D1 mencionou que "a ADD, se fosse bem pensada, bem colocada em prática, poderia ser o pontapé de saída para a reforma do sistema educativo português". Poderia conduzir à reformulação de currículos, contribuir para a melhoria da avaliação interna e externa das escolas e do próprio modelo de organizacional. Permitiria aferir "Que professores temos? Têm mais formação, mas são melhores ou piores?" (D1)

D4 referiu que a avaliação deverá ser um processo natural, institucional e sistemático, tácito e não imposto. A avaliação e a forma como se processa pode também ter um fator económico. "Quanto se gasta para se fazer uma boa avaliação? Quantos recursos são mobilizados, quantas pessoas, quantas horas de trabalho?".

Realçou a importância do conselho de turma e dos professores funcionarem em grupo, como uma comunidade que se autoavalia e que troca experiências. A avaliação necessita dessa troca de experiências, para que haja melhoria no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos e no funcionamento global da escola (D4).

Segundo D4, as coadjuvâncias facilitam o processo de observação de aulas e de troca de experiências, mas os professores não estão habituados a trabalhar em conjunto, isso não faz parte do currículo e da compatibilização horária. As coadjuvâncias tem a intencionalidade primeira de prestar apoio aos alunos e não de mudar práticas dos professores, mas na prática conduzem a uma mudança nas práticas porque tem de existir partilha, reflexão e planeamento do que se vai fazer em conjunto. É o início de novas práticas (D4).

As coadjuvâncias deveriam de ser interdisciplinares, de preferência, entre os elementos do conselho de turma, o núcleo deverá de deixar de ser o grupo disciplinar para ser o conselho de turma e o foco, ser a melhor maneira de o professor chegar aos alunos. Porque num conselho de turma, há sempre professores que chegam melhor aos alunos que outros. E esse trabalho de coadjuvância interdisciplinar ao nível do conselho de turma é passível de ser feito, o problema é a atribuição de horas, um intrincado de situações a gerir, mas é possível porque a escola possui autonomia para o fazer e tudo está contemplado na flexibilidade curricular e nas planificações

conjuntas. A turma é um núcleo estruturante no trabalho docente. O trabalho que se faz dentro da turma, o jeito para os alunos, o desmobilizar e o mobilizar (D4).

D4 realçou também o papel importante do diretor de turma, que apesar de ter poucas horas atribuídas, a legislação contempla o trabalho de articulação curricular e de flexibilização curricular, mas este aspeto pedagógico é descurado face ao trabalho burocrático de gestão de faltas e de situações de indisciplina. Dever-se-ão rever as estratégias e disseminar as práticas positivas. Há que fazer uma apropriação do currículo e dessa interdisciplinaridade no conselho de turma (D4)

De acordo com D5, a ADD "poderá contribuir para a diferenciação da qualidade docente (…)", apesar de todos os modelos serem imperfeitos e incompletos. Há que ver o que se pretende com a aplicação de determinado modelo. Qual é o objetivo para tanta complexidade? Para que serve? É eficaz para quê? Nada é neutro.

A avaliação docente é muito importante "porque mostra-nos o caminho, dá-nos rumo" e deveria ser motivadora, reguladora e não penalizadora, "no sentido de um docente se sentir diminuído, de destruir a sua autoestima ou ficar com a sensação de trabalho perdido". A ADD é formativa e informativa "no sentido de procurarmos que tudo corra melhor". Deve ser indicativa do mais desejável. Na ADD temos de pesar as mínimas diferenças. A ADD tem de ser um trabalho de equipa dentro da escola (D5).

De acordo D6, deveria haver "uma segmentação na avaliação. Uma interna ao nível da própria escola, sem condicionalismos de quotas e talvez outra externa, a nível nacional, com outras características e com outro tipo de efeitos". Desta forma, a avaliação contribuiria assim para uma diferenciação da qualidade docente.

### *6.1.5. Posicionamento face à AEDD*

D1 referiu que "na minha escola, toda a sala de aula é uma porta aberta, porque a sala de aula não é do professor ou dos alunos dessa turma, a sala de aula é da escola".

D2 referiu que "a observação de aulas como é exigida por lei, é como se o professor tivesse de ser sujeito a um exame durante o seu percurso profissional. Esse exame é previamente preparado, existe uma preparação para exame, e essas aulas não correspondem às aulas do dia-a-dia, não correspondem ao verdadeiro saber e ao verdadeiro desempenho do professor".

Segundo D2 "não é possível fazer ADD quando a observação de aulas é desenraizada do seu contexto natural. É uma perversão criada com um bom princípio, ver como são dadas as aulas, ver o que acontece dentro de uma sala de aula, mas quando se avalia tem de se perceber

o que se está a fazer". Concorda com a observação de aulas e o agrupamento possui um projeto de supervisão interna, que consiste na observação de aulas entre professores de diferentes grupos disciplinares. Considera que é fundamental "assistir a aulas, é assim que se aprende a ensinar" (D2).

D3 referiu que a avaliação é importante, mas não da forma como tem sido feita. Quando foi feita ao nível interno da escola, por docentes do mesmo grupo disciplinar, só causou problemas. Destruiu o clima de escola. Os danos gerados têm vindo a ser superados lentamente.

A avaliação externa do desempenho docente "De nada serviu. Foi uma avaliação descontextualizada da realidade", cujos resultados não foram surpresa. Na prática e generalizando, foram a confirmação do que já se sabia. Há sempre um esforço para se mostrar o que é feito. Muitos dos professores sujeitos a avaliação externa, já tinham sido sujeitos a observação de aulas pelos relatores no 1º e 2º ciclo avaliativo. Referiu que duas aulas ou 180 minutos descontextualizados, não refletem o trabalho docente em sala de aula. Considera que o impacto da AEDD foi nulo (D3).

Segundo D3, "a avaliação docente não pode ser descontextualizada da realidade do docente, dos seus alunos e da sua escola". A avaliação "tem de ser feita dentro da própria escola, de uma forma diferente da atual", sendo que "os processos avaliativos têm de ser simples, na conceção e na execução. Tem de estar associados à prática quotidiana".

No que concerne aos resultados da AEDD, D3 é perentório a afirmar "Eu conheço os meus professores, já assisti a algumas aulas, não me surpreenderam. Outros que não assisti, imagino como serão as suas aulas. Tenho o feedback dos alunos e dos encarregados de educação". Existe pouca diferença entre o que se é e o trabalho que pode ser feito com os alunos. Sei que nem todos são excelentes a dar aulas, que têm outras valências como por exemplo a gestão de projetos, a criatividade, mas no conjunto dos professores desta escola, considero-os excelentes profissionais. Nem todos os docentes tem perfil para lecionarem o ensino secundário e nem todos têm perfil para lecionarem o ensino básico (D3).

Relativamente às práticas supervisivas, D3 referiu que em Portugal, é muito difícil implementar esta prática porque o currículo oficial não o permite. Os conteúdos disciplinares são muito compartimentados, fala-se de transversalidade, mas essa transversalidade tem de ter uma base curricular, em primeira instância, para permitir a implementação destas práticas. E tem de existir uma maior flexibilidade horária, para que os professores possam dispor de tempo para trabalharem colaborativamente. Se as diferentes disciplinas tiverem um currículo partilhado, as supervisões são partilhadas naturalmente. Tudo ocorre de mãos dadas (D3).

D4 referiu que a avaliação externa, "Foi útil porque se entrou dentro da sala de aula, mas na prática não serviu de nada, porque tudo isto da avaliação ficou morto e arquivado dentro dos processos individuais dos professores". Não foi feita uma avaliação ao trabalho realizado.

Para D4, "a sala de aula é uma caixa negra". Houve a ideia que se fosse alguém de fora, se conseguiria mais, ver mais e diminuir-se-iam os interesses ou os conflitos internos ao nível de escola. Os professores são soberanos na sala de aula e muitos são ciosos, não deixam ver o seu trabalho, não partilham o seu trabalho com os demais colegas, e nesse aspeto, foi bom porque se observaram aulas, mas não foi extensível a todos os professores, só se contemplou os 2.º e 4.º escalões. Muitos ficaram de fora e há professores que ao longo da sua carreira nunca tiveram uma aula observada (D4).

O cerne do trabalho do professor é a sala de aula e quem trabalha bem nunca tem medo do seu trabalho. O olhar sobre a sala de aula deve ser sob o ponto de vista interno e feito como prática sistemática, duas aulas não representam o trabalho feito na sala de aula. Disse ter "Tenho descrença nesta utilidade, na utilidade deste modelo de avaliação externa que é um olhar pontual e externo, descontextualizado do clima de escola" (D4).

Referiu ter muitos professores em final de carreira, posicionados nos 8º e 9º escalões e só alguns requereram a avaliação externa para terem avaliação de *Muito Bom* ou de *Excelente*. Este ano letivo não temos nenhum professor com avaliação externa, os professores que pertenciam aos 2º e 4º escalões já foram todos avaliados. A avaliação externa está-se a extinguir (D4).

D5 referiu que a avaliação externa "permitiu observar a sala de aula e no sentido de existir uma maior transparência e a possibilidade de uma maior partilha de informação, mas para alguns professores senti um reforço no "sentido do medo". Não se verificaram grandes surpresas, porque como professores somos cumpridores, talvez por receio, somos cuidadosos, uma classe que cumpre com dedicação.

A observação de aulas também reforçou a ideia da ADD, como o julgamento de algo. Deveria ser formativa, inserida no trabalho colaborativo e não uma forma de diminuição, de controle associada a uma classificação. Os relatórios são lidos e toma-se nota da avaliação, mas o seu conteúdo não é questionado porque é muito específico. Interessa a classificação. O relatório poderá interessar ao coordenador de departamento, pela especificidade da disciplina, mas como é sigiloso, apenas será lido se o coordenador pertencer à SADD (D5).

D6 focou-se no trabalho dos avaliadores, referiu que os avaliadores têm de ter gosto na função, tem de ser verdadeiros e justos, independentemente de gostarem ou não do colega

que estão a avaliar, não podem estar agarrados a rótulos e mitos, têm de ser isentos e de dar a nota que o avaliado merece. Os avaliadores teriam de ter formação adequada e de serem nomeados pela Direção. Não é verificado o seu trabalho. Neste processo "olha-se mais à nota final, mas seria muito importante existirem reuniões entre o avaliador e o avaliado para que a avaliação seja um processo com um fio condutor, com tempo, com equipas formadas para o efeito e com disponibilidade de horas" (D6).

Para D6, toda a avaliação deveria processar-se dentro da escola, " a escola deveria ter uma equipa preparada para a observação de aulas, assim como possui uma equipa para atribuição das classificações finais (neste caso a SADD)", que funcionaria num cruzamento permanente entre os elementos da equipa, da direção, dos conselhos de turma e os professores avaliados. Equipas formadas não por imposição legal, por nomeação, mas com professores que gostam e têm formação e brio para exercerem este tipo de funções. Só dessa forma se poderá construir um processo avaliativo de qualidade e construir uma escola de qualidade (D6).

Os professores trabalham dentro de determinada escola e é segundo as suas características e condicionalismos que têm de ser avaliados. A avaliação externa teria sentido se fosse para resultados a nível nacional. Este processo de avaliação externa é pontual, não possui dinâmica, de repente "acabou-se o tempo". O trabalho colaborativo com supervisão mútua de aulas, fez-se, mas não se pratica (D6).

No que concerne ao processo de AEDD, não existiu veracidade "muitas aulas foram previamente combinadas e preparadas", e revelou ter "sérias dúvidas acerca dos resultados apurados. Não questiona o trabalho dos avaliadores externos, mas questiona a veracidade e a real qualidade das aulas observadas, ou seja, "a realidade desta avaliação" (D6). De acordo com Reis (2011, p.9), as aulas observadas nunca constituem "aulas normais" pois as matérias "são selecionadas com base em critérios de comodidade do professor e não nas necessidades dos alunos".

As aulas foram agendadas, não sendo observadas de surpresa, os professores sabiam que iriam ter as suas aulas observadas de antemão, o que, nalguns casos lhes permitiu "incutirem as situações, fazer toda uma preparação prévia, uma mútua preparação do trabalho em sala de aula" (D6).

### *6.1.6. Quotas*

D1 referiu que "as quotas são uma correlação viciada, não existe progressão" apesar de "reguladas pelos resultados da escola".

D4 referiu que as quotas "existem em todos os sistemas avaliativos (...) é um sistema injusto com uma malha muito apertada, na prática para haver poucos contemplados, poucas progressões, pouco dispêndio de dinheiro pela entidade empregadora". Referiu que "no papel aplicaram-se as quotas, mas as progressões nunca se concretizaram, a progressão na carreira está suspensa, foi ainda mais grave" e disse que "não existe grande margem para a aplicação de quotas, é um processo complicado, porque existem muitos professores excelentes/muito bons e não existem quotas disponíveis para todos". Existe descontentamento e desmotivação por esse motivo" (D4).

D5 mencionou que "a questão das quotas é muito difícil de ultrapassar porque envolve custos económicos, é uma lógica empresarial".

D6 referiu que "não deveriam existir quotas que limitassem a avaliação interna. O resultado deveria ser justamente proporcional ao trabalho realizado. A nota final deveria ser justa e transparente".

### *6.1.7. Sigilo*

D3 referiu que "o sigilo na avaliação docente é importante, porque é uma avaliação do trabalho individual de cada um, é privado. Disse que "se houvesse impacto económico, é natural que não existisse sigilo", contudo esta afirmação parece um contrassenso porque a classificação final da ADD tem impactos na progressão na carreira. O diretor AE (D4) referiu que "quanto ao sigilo, de uma maneira ou de outra tudo se sabe".

D5 mencionou que "faz sentido, porque é uma avaliação individual, a ADD é só dele". Mas também reconheceu que a existência de sigilo "é controversa, porque não existe transparência, não permite fazer um juízo pessoal, saber se se está dentro da norma ou fora da norma, dentro do desejável ou do não desejável. Como posso melhorar se não sei se estou dentro da tabela?" Disse que "pode acontecer serem sempre os mesmos" e que "na prática corrobora a atribuição de melhores classificações às estruturas diretivas e a manutenção do clima de escola".

D6 mencionou que "a ADD tem de ser sigilosa, mas tem de ser falada, entre avaliador e avaliado" e que "o sigilo é indiretamente, também imposto pelas quotas".

### *6.1.8. ADD e afetação/colocação de professores*

No que concerne à possível correlação entre os resultados da ADD e o recrutamento e a afetação dos professores às escolas, D4 referiu ser "difícil porque as vagas para os quadros de

escolas são muito residuais. As taxas de natalidade têm vindo a decrescer e a mobilidade dos professores torna-se cada vez mais difícil". Mencionou que "nunca se pensou seriamente em associar a avaliação dos professores de quadro de escola/agrupamento à colocação de professores, no fundo é avaliar para progredir, para ganhar mais" (D4).

No caso dos professores contratados foi diferente, "houve uma ligação entre a avaliação e a colocação, para que pudessem ser escolhidos pelos diretores e reconduzidos, mas atualmente o concurso é anual e a nível nacional, sem contemplar a sua avaliação" (D4).

*6.1.9. Liderança e gestão da escola*

D1 referiu que "toda a escola tem de ser globalmente responsabilizada pelo seu desempenho. Todos conhecem o trabalho de todos, nuns anos são melhores noutros não conseguem tanto". Disse que "quando chego à SADD para deliberar, já não há dúvidas".

No que concerne ao processo de eleição do diretor, "considero-o mais democrático. Está mais aberto à comunidade. Sempre fui eleito pela comunidade que sirvo com as diferentes paridades e nunca fui nomeado. Tenho a confiança da comunidade que me rodeia e sirvo porque sempre dei provas do meu trabalho. Os encarregados de educação confiam em mim" (D1).

D1 disse que "as escolas têm de ter rosto, um rosto que presta contas de acordo com os resultados que obtêm e que merece a confiança da administração pública. Em anos anteriores os presidentes dos Conselhos Diretivos e Conselhos Executivos também tinham ligações ao exterior, mas não eram tão visíveis. Hoje tudo é mais transparente".

Como características de liderança, D1 referiu que "quando um diretor não é bom não se aguenta no cargo. Tem de ter carisma e o caráter adequado. Não se adquire caráter pelo desempenho da função. O caráter já vem de trás, aprofundam-se as qualidades, não se adquirem".

D1 referiu ainda que "as escolas têm a autonomia e os meios suficientes para se organizarem. Mas fazem a diferença pelo tipo de liderança que possuem". A liderança está ligada "ao caráter do diretor. É uma gestão unipessoal? Pode ser, mas pode não ser. Comigo há espaço para todos, para ouvir todas as opiniões. Nunca desautorizo ninguém, todos têm a sua razão, umas mais válidas que as outras".

D2 referiu que "o diretor e os Conselhos Gerais dominam-se mutuamente" e que as escolas "dependem da visão do diretor", e que "há diretores bons e há diretores maus". Disse que "a autonomia chega do ponto de vista pedagógico e a parte administrativa é controlada através das plataformas eletrónicas do ME".

D3 considerou importante a sua equipa de trabalho "na qual confio plenamente", assim como "confio muito no meu Conselho Administrativo. A minha equipa está comigo há muitos anos, é uma equipa de continuidade". Mencionou que o funcionamento de uma escola "depende das suas lideranças" e que o diretor "cria o clima de escola".

D4 disse que o modelo de GAE, "é um modelo que se tenta ajustar à realidade de cada escola. Estabelece uma maior abertura ao exterior, através do Conselho Geral, mas muitos dos elementos exteriores têm um papel pouco ativo, apenas estão presentes nas reuniões", e que a eleição do diretor é feita por "um processo não colegial, sem representatividade plena do corpo docente".

Um diretor tem de possuir "uma grande consciencialização do que é uma escola e do seu enquadramento sociocultural e económico" e que, para se desempenhar este cargo, é "necessário trabalhar muito, ter grande vontade de superação das dificuldades, ser-se justo e democrata e fazer o melhor possível com as condições que se possui" (D4). O trabalho do diretor é também "muito controlado pelo Ministério, pelas plataformas que temos de preencher. Não temos muita margem de manobra. Não se podem comparar escolas". Mencionou que "os rankings da comunicação social não transparecem a realidade. A escola é produtora e reprodutora da sociedade" e que "um diretor tem sempre de olhar melhor, para decidir melhor" (D4).

D6 mencionou que "os diretores assumem grande relevo no processo de condução da ADD", que são "importantes para a liderança da escola e de todos os processos que nela ocorrem" e que "dinamizam os processos".

*6.1.10. Distribuição do serviço docente*

No que concerne à distribuição do serviço docente, fator que poderá condicionar a classificação final da ADD, D1 referiu que é da "responsabilidade do diretor a distribuição do serviço docente. A distribuição do serviço docente é o coração da escola, pois tudo o resto depende disto" e que é "preciso ter intuição para se atribuir/distribuir serviço a professores que não se conhece. Tenho muito boa impressão dos professores contratados, vêm para trabalhar, pelas melhores razões".

D1 afirmou que "distribuo o serviço docente pelos méritos comprovados dos professores do meu corpo docente e tenho particular cuidado na afetação dos diretores de turma às turmas, é um cargo fundamental. E que "nem todos têm perfil para exercerem o cargo de diretor de turma". Não escolhe as equipas pedagógicas e que apesar de ter preferências pessoais

"não as manifesto", na prática "para mim são todos iguais, escolhem-se e elegem-se mutuamente entre si". Abdicou da eleição dos coordenadores, "mantive-me no antigo sistema, estaria a indicar pessoas para serem eleitas, não o faço". Trabalha com as equipas possíveis e não com as equipas que gostaria, "mas trabalhamos sempre bem, com bons resultados" (D1).

D3 disse que "os horários são sempre nominais, sou eu quem faz a distribuição de serviço" e tem em conta "os pedidos que me são feitos, os pedidos que são feitos ao nível do grupo disciplinar, mas a responsabilidade final é minha". Referiu que "existe rotatividade na distribuição de serviço, mas é a rotatividade possível". A sua maior preocupação é assegurar professores para disciplinas sujeitas a exame nacional, a continuidade dos projetos de escola e a continuidade pedagógica (D3).

D3 referiu que a atribuição do cargo de diretor de turma "é extremamente importante, porque os diretores de turma são a cara da escola. Deposito neles a maior confiança". Escolhe os coordenadores: "faço um trabalho de sapa, vou auscultando opiniões, faço um trabalho de sondagem prévio, escolho os que quero indiretamente". Considerou que a escolha dos coordenadores é fundamental, assim como a sua relação pessoal com eles. Referiu ter bons professores em sala de aula, bons coordenadores, bons diretores de turma, mas poucos reúnem as três características (D3).

D4 referiu que os professores são uma variável fixa no funcionamento de uma escola e quando o corpo docente é estável torna-se mais fácil gerir a escola, outros fatores são variáveis, mas de menor importância. Referiu que "os grupos disciplinares fazem a sua proposta, que normalmente é aceite" e que tenta a continuidade pedagógica de professores e de alunos em turma". A escolha dos diretores de turma é feita por si "com base na minha experiência pessoal ou atribuo a um professor contratado. Há professores a quem não posso atribuir esse cargo" (D4).

No que concerne à ADD, D4 disse que "na prática, a avaliação serve oficialmente para escalonar em termos de progressão na carreira, em ordenados, e não se reflete em termos de organização na escola, em serviço distribuído ou em turmas atribuídas porque isso é da competência e da responsabilidade do diretor, todos os anos letivos".

D5 disse que "tenta respeitar a continuidade pedagógica e a graduação profissional", sendo que "os mais velhos são os primeiros a escolher e assim progressivamente. Tenta-se sempre que haja consensos. Às vezes não se consegue". Geralmente os contratados ficam com as últimas escolhas, ou preenchem lacunas, de professores ausentes ao serviço. Mas temos tido muito bons professores que não pertencem ao quadro (D5).

No que concerne aos resultados da ADD, D5 disse que "os resultados da ADD só interferem em casos excecionais na distribuição de serviço, para casos graves de incumprimento de serviço". Os docentes com atribuição de cargos, as chamadas estruturas diretivas, colocam-se numa posição mais privilegiada para a obtenção de melhores classificações, isto porque "a estrutura e a estabilidade da escola depende diretamente do seu trabalho. É uma estrutura piramidal" (D5).

Segundo D5, as lideranças intermédias são estruturas gestionárias que permitem o cumprimento atempado dos requisitos da escola, "o que é muito importante e em termos avaliativos competem com os outros professores na atribuição das avaliações. Competem teoricamente, mas na prática não competem. Este modelo permite esta dicotomia".

Mencionou D5 que o diretor é o responsável máximo pelo processo e que "a ADD para se concretizar envolve muitos intervenientes, a começar pelo próprio professor. Mas a ADD começa ainda antes de ter começado, pelo serviço distribuído a cada professor e pelas características das turmas".

*6.1.11. Supervisão docente*

D1 no que concerne à supervisão docente, referiu que "nada se apura, para ter efeitos ou consequências" e que a "supervisão interna conduz à melhoria dos resultados (…) não existe uma verdadeira supervisão interna".

D2 referiu existir no seu AE um projeto de supervisão de aulas, criado pelo Conselho Pedagógico "porque sentimos necessidade de saber que tipo de aulas temos". O facto de envolver todos os grupos disciplinares permite que seja um projeto transversal a toda a escola, com olhares partilhados.

Segundo D2, trata-se de "um estudo pioneiro que vai permitir tirar ilações relacionadas com o tipo de aulas que temos, vai permitir caracterizar o tipo de sala de aula que existe no agrupamento. Este sistema permite proceder a uma orientação melhor do estudo dos alunos, a ser mais rápido detetar as dificuldades de aprendizagem, conduzindo a uma diminuição do número de apoios extracurriculares e a uma maior diferenciação do trabalho em sala de aula, induz a utilização de outro tipo de estratégias e metodologias em sala de aula, mais dirigidas aos alunos. Trata-se de um sistema de supervisão de cariz interno à escola, sem qualquer correlação com os procedimentos oficiais da avaliação de desempenho docente (D2).

D3 disse que "não gosto do conceito da palavra supervisão. Na prática não é feita nenhuma supervisão". Referiu que "trabalha-se em conjunto, funciona a autorregulação. No

final do ano, refletimos e analisamos o que foi mais ou menos bem conseguido face aos objetivos inicialmente traçados".

Não é feita observação de aulas entre pares, ou qualquer tipo de trabalho colaborativo com essa intenção e este "será certamente um projeto a ser desenvolvido no futuro". Considera que a supervisão interna, quando é imposta, é sempre mal recebida. Tem de possuir uma contextualização que seja aceite para vir a ter frutos. Segundo D3 "a supervisão interna sendo imposta, é uma moeda de duas faces, os professores recebem-na mal, pelo facto de ser imposta".

Mencionou que os professores têm de ver os benefícios do seu trabalho. As parcerias pedagógicas, não funcionam se não houver contrapartidas, nem que seja em carga horária, já que não é possível ser em ordenado mensal. No seu AE, tem ministrado formação no sentido de dar mais formação a problemas que surgem na sala de aula, como é o caso da indisciplina (D3).

D4 referiu que "a supervisão está ligada à progressão. Faz-se supervisão com que objetivo concreto? Na prática supervisão é avaliação. Quem supervisiona é quem avalia, o coordenador de grupo ou de departamento e são os que possuem funções avaliativas. Faz-se supervisão para avaliação e para fins de progressão".

*6.1.12. Formação e contributo dos CFAE no processo de ADD*

D3 lembrou que "a formação foi sempre obrigatória. Nunca parou, ao contrário da ADD. A formação foi e é o cenário de fundo para tudo.", mencionou que "recorremos ao CFAE solicitando ações dentro do âmbito das nossas necessidades, ofereço formação paga pela escola aos professores e formação creditada pelas ACD´s", disse que "a escola oferece formação aos docentes, após feito o diagnóstico das suas necessidades" e que "também existe o incentivo da autoformação, dentro de cada grupo disciplinar, em que um docente que recebe formação, transmite a outros docentes.

D3 referiu que "não existe valorização externa da carreira docente, nem reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos professores", apenas "contam-se os créditos e faz-se o relatório final de autoavaliação no final do ano letivo".

D4 referiu que "os CFAE têm sido determinantes para a melhoria da formação ministrada aos professores e conduziram muito bem o processo de avaliação externa, auxiliando o trabalho das escolas na avaliação dos professores".

*6.1.13. Projeto Educativo*

D1 referiu que "O conceito de AE surgiu comigo em 1999. Foi o primeiro AE do país, criado à luz de um projeto educativo. Foi um projeto inovador e pioneiro e estendeu-se a todo o país com a ministra Maria de Lourdes Rodrigues". O Projeto Educativo tem uma lógica empresarial, sendo um pró-forma legal.

D3 disse que o Projeto Educativo "é fundamental, é o fio condutor condiciona as práticas e a forma de estar da escola. É a base ideológica da escola", "foi criado em 2002, no seguimento da criação dos sistemas de avaliação para as escolas" e a partir do projeto educativo, "foram criados os planos de atividades, os planos curriculares de turma e os relatórios finais de autoavaliação da escola".

*6.1.14. Avaliação externa e interna da escola*

D1 disse que "os professores da minha escola sentem-se felizes. Nos questionários de autoavaliação aos quais respondem todos os anos, o nível de satisfação é superior a 80%".

D2 disse que "a AEE não avalia o trabalho dos professores, avalia a escola e avalia pouco. Com estes modelos de avaliação artificiais e desconexos perverteram o que poderia ser bom". Refletiu acerca de "como se pode avaliar as escolas? Pelo percurso dos alunos que terminam o 12º ano de escolaridade. Quantos alunos terminam o 12º ano? E destes alunos quantos ingressam nas faculdades nas primeiras cinco opções? (…) são resultados parcelares do funcionamento da escola, mas são bons resultados (…)".

D3 referiu que "o clima social de uma escola é um indicador importantíssimo para aferir o trabalho que está a ser feito. Alunos e encarregados de educação satisfeitos constitui um facto que corrobora a qualidade do trabalho". No que concerne à AEE, D3 referiu que a AEE "conduziu ao aperfeiçoamento da elaboração dos relatórios de autoavaliação interna da escola. Funciona como um referencial", disse que "os relatórios da IGE, são "chapa 3" e que "os seus resultados são apenas indicadores".

No que concerne à AIE, D3 referiu que a "a autoavaliação interna da escola sempre foi feita. Já pagou a uma empresa externa para proceder a esse trabalho, mas não resultou em pleno, porque as empresas desconhecem a complexa realidade das escolas. Abandonámos essa prática" e que "o que é realmente importante é ensinar aos colegas como se faz, ou se pode fazer a monitorização e a transmissão das boas práticas". Referiu que "não existem equipas perfeitas, podem ser quase perfeitos individualmente, mas o seu trabalho coletivo não resultar na plenitude. Apostamos nos nossos planos de melhoria".

Apenas D2 disse que "a AEE não avalia o trabalho dos professores, avalia a escola e avalia pouco" considerando os modelos de avaliação das escolas "artificiais e desconexos", que "perverteram o que poderia ser bom.". Mais nenhum diretor mencionou qualquer relação entre avaliação de desempenho dos docentes e a avaliação interna e externa das escolas, parecendo evidenciar que a ADD não é tida em conta para a melhoria do funcionamento das instituições escolares.

## 6.2. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS AOS DIRETORES DE CFAE

### *6.2.1. Importância da ADD e do modelo (sentido lato)*

O diretor de CFAE 1 (DCFAE1) considerou que ADD é importante para o desenvolvimento profissional dos docentes e que os resultados que se podem apurar da mesma poderão contribuir "no sentido de se poder dar melhor formação aos docentes".

DCFAE2 referiu que a avaliação "não serviu rigorosamente para nada porque as carreiras estão congeladas. Talvez pudesse ter sido útil se não estivéssemos parados". A avaliação tem de ser reformulada sem criar coisas "macabras" e "ingeríveis burocraticamente".

Reconheceu que existem maus professores, que necessitam que o seu trabalho seja revisto e melhorado. Disse que "o que se tem de estudar, discutir e melhorar é o próprio processo avaliativo". Com a suspensão da progressão na carreira, as avaliações não tiveram efeito (DCFAE2).

DCFA3 mencionou que a ADD é importante porque serve de mecanismo regulador ao trabalho docente. Referiu que um dos problemas que se podem colocar ao sistema de avaliação português é a ligação da avaliação à progressão. Considerou ser um paradigma a avaliação estar ligada à progressão, mais concretamente a avaliação de cariz sumativo. Contrariamente a DCFAE 2, DCFAE 3 afirmou que não existem maus professores, existe é a necessidade de formadores internos e de maior acompanhamento ao trabalho docente.

DCFAE3 considerou ainda que não se avalia a fundo o que se fez nos diferentes ciclos legislativos; não se tiram as devidas ilações, desfaz-se e repete-se o que foi feito anteriormente.

DCFAE4 referiu que a ADD poderá ser um instrumento útil de regulação do trabalho docente e das escolas, mas que nunca foi bem recebida pela classe docente, tal como a observação de aulas. Referiu que "existem reais dificuldades de supervisão no sistema" e que se a progressão na carreira está suspensa, a avaliação de desempenho também deveria estar suspensa.

DCFAE5 mencionou que a ADD é sempre importante e tem de ser feita. Não existem modelos perfeitos e poderão vir a ser introduzidas algumas alterações, mas "parece ser esta a base que está para continuar". Relembrou que o modelo de avaliação deveria ter sido revisto durante o quarto ano de vigência, que corresponderia ao ano letivo 2016/2017. Considerou que a publicação da Portaria n.º 119/2018, 4 de maio, deu um novo impulso à avaliação externa, promovendo o reposicionamento dos docentes que ingressaram entre 2011 e 2017, fixando condições específicas para a observação de aulas e assegurando a criação de vagas supranumerárias para acesso aos 5.º e 7.º escalões.

De acordo com o seu artigo 1.º, a Portaria n.º 119/2018 define os termos e a forma como se processa o reposicionamento dos docentes no respetivo escalão, de acordo com tempo de serviço prestado antes do ingresso na carreira docente. Na carreira, poderão ingressar docentes que tenham prestado serviço no ensino privado ou em colégios de associação. Segundo DCFAE5, esta Portaria "é uma bomba, sob todos os aspetos", pois "haverá novos docentes a avaliar externamente e outros pedirão a recuperação das aulas observadas, o que se traduzirá num grande volume de trabalho".

A Portaria n.º 119/2018, de 4 de maio, recoloca docentes outrora não incluídos na carreira, ao mesmo nível de docentes que estiveram estagnados durante todos estes anos. Docentes contratados e Quadros de Zona Pedagógica ficarão em igualdade, ou seja, posicionados nos mesmos escalões de outros colegas admitidos mais cedo na carreira. "Trata-se, então, de um processo desigual; haverá professores que nunca atingirão o meio da carreira" (DCFAE5).

*6.2.2. Importância da avaliação externa*

DCFAE1 considerou importante a observação do desempenho docente na sala de aula, porque o professor "não tem noção da sua performance e porque tem de gerir várias situações em simultâneo, para que a aula decorra dentro da normalidade e se cumpra o planeado".

DCFAE1 considerou ser vantajoso que a observação de aulas seja feita por colegas que não trabalham no mesmo AE, para que seja isenta e realizada com padrões éticos. Referiu que pode acontecer que por vezes os avaliados e os avaliadores se conheçam, mas o facto de não trabalharem em conjunto, confere isenção ao processo.

DCFAE1 referiu que a AEDD é presentemente um processo administrativo, mecanizado e sem grande aproveitamento, porque não existe reflexão e articulação acerca dos dados obtidos. Considerou que a sua existência poderá ser muito útil para a supervisão pedagógica e que poderá trazer benefícios quando bem realizada, traduzindo-se num aproveitamento, em termos de melhorias pedagógicas dentro e fora da sala de aula.

DCFAE1 afirmou que a avaliação externa é um elemento útil para os diretores AE procederem a desempates na atribuição de quotas, tranquilizar o sistema; ser um processo de aferição e "graduar professores na escala infernal das quotas".

DCFAE2 referiu que a avaliação docente com observação de aulas foi inicialmente feita entre pares da mesma escola e revelou que existiam interesses comuns e pouca ética, desde as direções aos colegas e que, perante esta situação se criou um sistema de avaliação externa,

também pelos pares, mas de outras escolas, que não concorrem diretamente pelas mesmas quotas.

DCFAE2 referiu que este novo processo é mais isento, mais transparente, mas a observação de duas aulas continua a ser insuficiente. São "duas aulas cozinhadas, encenadas", não tendo o avaliador externo qualquer conhecimento da realidade escolar dessa escola, desse professor ou desses alunos. Referiu que a AEDD foi um processo que correu bem e que poderá continuar.

DCFA3 disse que a avaliação externa é importante e favorável para a melhoria do desempenho docente em sala de aula. O olhar externo é sempre um olhar diferente e mais isento, que poderá originar mudanças na atitude do professor. É um trabalho acrescido ao trabalho normal do professor avaliador. A avaliação externa observa e classifica e limita o papel do avaliador.

A observação de aulas é muito importante e deveria ter uma componente formativa, sem efeito punitivo na carreira docente, como nos orientadores de estágio. Neste modelo avaliativo, a observação está ligada à classificação (DCFAE3).

DCFAE3 considerou a avaliação externa uma vantagem, mas "precisa de uma monitorização mais séria" e de professores com mais formação. Está tudo consignado na Lei, mas não passa à prática.

DCFAE4 informou que, praticamente todos os docentes abrangidos pelo CFAE, já foram avaliados, existindo residualmente alguns professores em período probatório ou que deixaram de exercer funções nos serviços centrais, que ainda não foram avaliados.

Frisou que o "congelamento", levou à redução de pedidos de observação de aulas para obtenção das menções de *Excelente* ou *Muito Bom*. Referiu que tem cerca de dez professores para serem avaliados no presente ano letivo (DCFAE4).

DCFAE4 referiu que a ADD poderá ser um instrumento útil de regulação do trabalho docente e das escolas, mas que nunca foi bem recebida pela classe docente, tal como a observação de aulas.

DCFAE4 considerou ainda que a avaliação externa é um trabalho individual e solitário, desprovido de equipa, sem colaboração entre os avaliadores. Os avaliadores externos só se reúnem nas reuniões formais para as quais são convocados nos CFAE, reuniões cuja ordem de trabalhos versa habitualmente para aferição de critérios formais e agilização de procedimentos. Não existe articulação entre o trabalho desempenhado nas escolas e fora das escolas, pelos avaliadores externos (DCFAE4).

A AEDD não produz efeitos, é pouco consistente e sem rigor. A observação de aulas é apenas para cumprimento de efeitos legais e não tem efeitos e, mesmo assim, pode ser feito o pedido de recuperação de aulas assistidas (DCFAE4).

DCFAE4 considerou importante que a observação de aulas seja feita por avaliadores externos, por fatores de isenção e sem pressão dos diretores dos AE, , não existindo assim "espírito protecionista", mas é necessário a criação de instrumentos/grelhas mais claras, com mais fundamentação.

*6.2.3. Quotas*

DCFAE1 considerou que a avaliação externa é um elemento útil para os diretores de AE/ENA procederem a desempates na atribuição de quotas.

DCFAE2 concordou com a existência de quotas, mas considerou que se tem de estudar, discutir e melhorar o processo avaliativo.

DCFAE3 afirmou que entende as quotas mesmo não concordando com elas, mas "o problema está na avaliação e não nas quotas". No entanto, DCFAE3 também afirmou que as quotas "caem sempre nos mesmos", "não há promoções", existindo "pequenos poderes" nas organizações que gerem a atribuição e aplicação das quotas.

*6.2.4. Sigilo*

DCFAE3 referiu que "concorda com o sigilo para efeitos de progressão, mas discorda para efeitos formativos". DCFAE4 referiu que "o conteúdo do relatório é sigiloso, não tendo o diretor do CFAE conhecimento do conteúdo do mesmo".

*6.2.5. Posicionamento dos diretores dos CFAE face à avaliação externa*

De acordo com DCFAE2, no primeiro ano (2012/2013), "foi uma grande sobrecarga", porque foi necessário construir toda a documentação e recolher dados acerca dos professores avaliadores e avaliados e porque existiam muitos professores para serem avaliados. Exigiu grande colaboração entre os diferentes CFAE e as direções das escolas. Após o primeiro ano, os documentos foram sendo adaptados e reformulados (DCFAE2).

DCFAE3 referiu que os CFAE monitorizam e asseguram a realização da avaliação externa. Mencionou que a reação dos diretores dos CFAE à monitorização do processo de avaliação externa em 2012/2013 foi na globalidade bem aceite. Houve posições de oposição da

parte de alguns diretores de CFAE, mas também de concordância devido à importância da observação de aulas.

Alguns diretores manifestaram-se a favor da avaliação externa, considerando que os resultados da mesma deveriam ser utilizados na dimensão formativa. Em termos práticos, a tarefa de gestão dos AExt foi aceite como mais uma tarefa dos CFAE, no auxílio do trabalho das escolas e na melhoria da qualidade dos processos de ensino (DCFAE3).

*6.2.6. Posicionamento dos diretores de AE/ENA face à avaliação externa*

DCFAE1 informou que "alguns diretores se queixaram da nomeação de professores dos seus agrupamentos, por serem professores que acumulavam o desempenho de outros cargos a nível de escola e que a avaliação externa é mais uma sobrecarga de trabalho" e que "não existe articulação entre o trabalho que é feito pelos professores nas escolas e o desempenho da função de avaliador externo".

DCFAE2 referiu que os diretores dos AE/ENA colaboram na organização do processo de avaliação externa e fazem parte da Comissão Pedagógica do CFAE. Mencionou nunca ter indagado em profundidade as suas posições face à avaliação externa e sobre os resultados que constam nos relatórios elaborados pelos avaliadores externos.

DCFAE4 referiu que os diretores AE não podem interferir na avaliação externa, não podem contestar ou pôr em causa essa avaliação.

*6.2.7. Monitorização do processo de avaliação externa*

DCFAE1 referiu que "o processo decorre dentro dos normativos legais, sendo sua a responsabilidade da gestão e monitorização do processo". Considerou também ser importante que os avaliados tenham conhecimento do desenrolar do processo, estando à disposição dos mesmos para esclarecimentos necessários.

Reconheceu existirem lacunas nas escolas ao nível da inter-relação entre as diferentes estruturas de coordenação, talvez devido a imposições de distribuição de serviço e de carga horária. Reconheceu existir pouca ligação entre a triangulação direção, avaliador interno e avaliado e lacunas de formação para o exercício da função de avaliador interno (DCFAE1).

DCFAE3 referiu que a monitorização do processo de avaliação externa é feita pelo diretor do CFAE e que "pode-se considerar que "a avaliação externa do desempenho docente entrou na rotina". O diretor do CFAE assegura o desenrolar e a qualidade do processo e fornece ao avaliador externo minuta de todos os passos a seguir.

A seriação e escolha definitiva dos AExt é feita por opção da Comissão Pedagógica, após a indicação do diretor do CFAE. O diretor opta por professores com experiência no desempenho dessa função. Alguns avaliadores externos são repetidamente chamados para garantia da qualidade do processo (DCFAE3).

*6.2.8. Calendarização e operacionalização do processo de avaliação externa*

DCFAE1 referiu que existe um cronograma aprovado pelo Conselho de Diretores de AE/ENA que é cumprido. Em termos gerais: nos meses de setembro e outubro, é efetuado o levantamento dos professores a avaliar e dos avaliadores disponíveis; em dezembro, procede-se às notificações mútuas; e, em janeiro, inicia-se o processo de avaliação externa que tem de ficar concluído até junho. Os diretores AE indicam a bolsa de avaliadores da sua escola, o CFAE procede à compilação de dados e à criação da BAE por grupo disciplinar. Cumpriu-se sempre a calendarização, os planos de aula e toda a documentação foi entregue no CFAE para se controlar a situação e tudo funcionou nos dias marcados (DCFAE1).

O CFAE trabalhou sempre em colaboração com os diretores AE, procurando escolher os melhores professores para realizarem a avaliação externa, resolvendo os casos que iam surgindo, "sem guerras", recorrendo por vezes a "operações de charme", estabelecendo uma relação de negociação mútua para se chegar a consensos (DCFAE1).

A documentação é própria de cada CFAE, produzida internamente, mas na globalidade não difere dos outros Centros de Formação, assim como a calendarização. A documentação, calendarização e a afetação avaliador-avaliado é aprovada na primeira reunião da Comissão, um Conselho com os diretores de todas as escolas associadas (DCFAE1).

DCFAE2 referiu que nunca houve problemas com os AExt, quer em termos de documentação, quer em termos de pontualidade para com o processo. O CFAE funcionou sempre como depositário de toda a documentação.

DCFAE4 referiu existirem três momentos distintos neste processo de avaliação externa: o início, com entrega de planos de aula e outros materiais auxiliares no CFAE (que são arquivados para prova caso seja necessária em caso de inspeção ou recurso); o meio, com observação de aulas e o fim, com a entrega do relatório do avaliador externo que culmina a conclusão do processo de avaliação externa.

DCFAE5 referiu que "procuramos que os AExt não façam grandes deslocações, procuramos facilitar todo o processo".

*6.2.9. Bolsa de avaliadores externos (BAE)*

DCFAE1 referiu ser sua responsabilidade a escolha dos avaliadores externos, com base nas indicações que recebe dos diretores dos AE/ENA afetos ao CFAE, construindo uma lista geral graduada por grupo disciplinar (BAE).

"A seleção do AExt, é feita pelo diretor do CFAE, de forma aleatória", procurando selecionar "avaliadores com formação e experiência de observação de aulas, para assegurarem a qualidade da avaliação". Na sua escolha, cumprindo os normativos legais (mesmo grupo disciplinar e até o mesmo nível de ensino), tem como critério a procura de um avaliador externo que assegure a realização de uma observação profissional e isenta do avaliado. Escolhe criteriosamente e propõe essa escolha ao Conselho dos Diretores do CFAE, sendo sempre aceite (DCFAE1).

Referiu ter consciência que pode repetir o mesmo avaliador em sucessivos anos, mas procura a garantia da qualidade do processo. Existem professores que gostam de observar aulas e que manifestam "gosto" por efetuarem avaliação externa, mas a maioria encara esta tarefa como uma sobrecarga de trabalho (DCFAE1).

DCFAE2 informou que no início (2012/2013) foi complicado, porque o processo foi imposto e mal recebido pelos colegas indicados pelos diretores de AE/ENA. Houve muita dificuldade em ter AExt para as escolas do Conservatório Nacional de Música e Dança e tivemos de recorrer "a professores de outros Conservatórios do país, o que implicou deslocações não remuneradas".

A DGE concedeu autorizações especiais, sendo necessário agrupar os professores por classes de instrumentos. Professores avaliadores de outras partes do país recusavam-se a aceitar vir avaliar a Lisboa e houve professores avaliados que viram o seu processo de avaliação ser adiado para o ano seguinte (DCFAE2).

DCFAE3 informou existir "falta de professores que desempenhem a função de AExt, nos grupos disciplinares de Educação Musical e de Espanhol", o que parece estar relacionado com a diminuta carga horária atribuída a estas disciplinas e, consequentemente, ao reduzido número de professores que as lecionam. Nestes casos, procedeu-se à permuta de avaliadores entre CFAE próximos e entre níveis disciplinares (DCFAE3).

DCFAE4 disse selecionar avaliadores externos com formação e experiência de observação de aulas, para assegurarem a qualidade da avaliação. Referiu que tem 10 a 11 grupos disciplinares de avaliadores externos, mas que nem todos exerceram essa função, outros já a exerceram por diversas vezes e outros que a exerceram já se encontram reformados. Não tem

AExt para todos os grupos disciplinares, por exemplo o grupo de Espanhol. Os AExt não podem ser excluídos da BAE mesmo que o peçam, mas podem não ser escolhidos (DCFAE4).

DCFAE5 referiu que "por motivo da existência do concurso de docentes e pelo reposicionamento na carreira, receou que houvesse falta de avaliadores externos". Referiu que "nalguns grupos de recrutamento talvez haja AExt suficientes, mas não em todos".

*6.2.10. Número de professores avaliados*

DCFAE1 informou que, à data da entrevista, tinha "dez professores para serem avaliados e que o número tem diminuído ao longo dos anos, tendo sido o contingente maior em 2012/2013".

DCFAE2 informou que, à data da entrevista, apenas existia "um colega a ser avaliado externamente e é justamente um colega de música que não foi avaliado anteriormente por falta de avaliador externo".

DCFAE3 referiu que "o número de professores avaliados tem vindo a diminuir, residindo em professores no período probatório, porque devido ao congelamento das carreiras praticamente todos dos professores posicionados no 2.º e no 4.º escalão da carreira, já foram avaliados". No ano letivo de 2016/2017, existiam apenas dez professores sujeitos a avaliação externa.

A suspensão da progressão e a recuperação da avaliação obtida em anos anteriores, originou a ausência de pedidos de observação de aulas para obtenção da classificação de *Muito Bom* ou de *Excelente*. Os pedidos de recuperação da avaliação externa vieram justificar a utilidade das avaliações externas realizadas anteriormente e que, por motivos de congelamento de carreira, não tiveram aplicação prática (DCFAE3).

DCFAE5 informou que quase todos os professores afetos ao CFAE foram avaliados, porém "com a publicação da Portaria n.º 119/2018, 4 de maio, haverá novos docentes a avaliar externamente, outros pedirão a recuperação das aulas observadas, o que se traduzirá num grande volume de trabalho".

*6.2.11. Aulas observadas*

DCFAE2 referiu que duas aulas é muito pouco para se avaliar o trabalho de um professor e que "são duas aulas encenadas, com alunos previamente treinados, por vezes com materiais elaborados por outros colegas".

Mencionou que "existem maus professores, que necessitam que o seu trabalho seja revisto e melhorado" e informou que afeta ao seu CFAE existe uma colega que solicitou avaliação externa por três vezes e duas vezes com a mesma avaliadora externa, porque pretendia ter avaliação de *Excelente* (DCFAE2).

DCFAE4 referiu que "têm de ser cumpridos os 180 minutos de observação de aulas e que a Lei é omissa quanto à escolha do número de turmas a serem observadas/níveis de ensino e pela preferência de turmas por parte do avaliado". Informou que "não obriga a que exista uma proposta rígida de compatibilidade "turma/dia" entre avaliador externo e avaliado".

DCFAE5 referiu que "são poucas as aulas observadas, talvez por constrangimentos financeiros, porque os professores não possuem reduções de horário letivo, nem ajudas de custo para execução desta função, e desta forma parece ser comportável observar 180 minutos durante o ano letivo".

*6.2.12. Trabalho do avaliador externo*

O DCFAE1 referiu não existirem, a nível de AE/ENA e estruturas centrais do ME, equipas de coordenação para gerir o trabalho dos avaliadores externos.

DCFAE2 referiu que o trabalho do avaliador externo "representa um acréscimo de trabalho". Informou que nunca houve problemas, quer em termos de documentação, quer em termos de pontualidade e que "os avaliadores externos foram sempre impecáveis".

DCFAE3 referiu que o trabalho do avaliador externo "resume-se à observação de duas aulas e à elaboração de um relatório onde faz um parecer".

DCFAE4 disse que "os AExt agem pela sua opinião, na maioria dos casos não trocam impressões entre si". Não existe o trabalho mútuo de aferição de critérios. Podem eventualmente tirar dívidas entre si e informalmente na própria escola ou recorrer ao coordenador ou a outro colega, pedindo ajuda para o preenchimento dos itens. Referiu que transmite aos AExt que não se avalia a turma, mas sim o desempenho do professor. No final, o AExt "redige o seu relatório final de caráter sigiloso e entrega no CFAE", sendo posteriormente entregue ao diretor do AE que a entrega na SADD (DCFAE4).

*6.2.13. Formação*

DCFAE1 considerou muito importante que os AExt possuam domínio dos procedimentos e metodologias necessários para o exercício da AEDD, tendo ministrado formação e assegurado acompanhamento. Reconheceu existir pouca ligação entre a

triangulação: direção, avaliador interno e avaliado e lacunas de formação para o exercício da função de avaliador interno. Referiu que "nunca recebeu pedidos de formação justificados pelas classificações das avaliações finais ou das avaliações externas" (DCFAE1).

DCFAE2 mencionou que os avaliadores externos "não se sentiam seguros a exercer essa função, não tinham formação prévia para o fazerem e que a mesma, representava um acréscimo de trabalho".

DCFAE3 referiu que nos dois primeiros anos após a entrada do normativo legal em vigor (2012/2013 e 2013/2014), o CFAE deu formação aos avaliadores externos, depois, tal não se verificou devido ao menor número de professores a avaliar.

DCFAE4 informou que a formação em avaliação externa foi dada pela DGAE, em anos anteriores, a um reduzido número de professores voluntários. Mencionou que o CFAE não esclarece sobre procedimentos a observar nas estratégias de aula, ficando ao critério do avaliador externo. Referiu que procurou selecionar AExt com formação e experiência de observação de aulas, para assegurarem a qualidade da avaliação (DCFAE4).

*6.2.14. Reuniões entre AI e AExt*

DCFAE1 considerou muito importante e reconheceu exigir a realização da reunião final entre o avaliador externo e o avaliador interno, para aferição e "acerto de classificações" da avaliação final do avaliado e para indicação de recomendações formativas. Referiu que apenas após a realização da reunião, o avaliador externo deverá redigir a versão final dos documentos a entregar na escola do avaliado. Mencionou exigir "uma ata final, assinada por ambos os avaliadores, onde deverão constar os pontos da ordem de trabalhos" (DCFAE1).

Referiu que dá indicações aos avaliadores externos para trazerem o recibo da entrega do envelope referente aos documentos da avaliação externa na secretaria das escolas e que só após a entrega desse recibo no CFAE, é dado por concluído o processo de avaliação externa (DCFAE1).

DCFAE2 referiu que a reunião entre avaliadores "não serviu para nada porque cada um dos avaliadores já levava o seu trabalho feito".

DCFAE3 mencionou que não existe articulação obrigatória entre o avaliador externo e o avaliador interno para aferição de resultados. O relatório do AExt é entregue na secretaria da escola do avaliado e é entregue no CFAE, o respetivo recibo para arquivamento do processo. Referiu ainda que o diretor do CFAE não tem acesso ao conteúdo dos relatórios finais dos avaliadores externos e é isento de responsabilidades na classificação da avaliação externa.

Informou que "a responsabilidade da atribuição da avaliação final do avaliado é da SADD, do seu AE" (DCFAE3).

*6.2.15. Reuniões entre AExt e avaliado*

DCFAE1 referiu que as reuniões entre avaliador externo e avaliado não são obrigatórias, mas considerou importante existirem para troca de impressões e melhoria de procedimentos do avaliado, ou por justificação do cumprimento ou incumprimento do plano de aula.

DCFAE4 informou que por deliberação da DGAE, não existe reunião prévia obrigatória à observação de aulas e também não existe reunião obrigatória após a observação de aulas, mas realçou a existência do relatório de autoavaliação do avaliado, onde consta a sua opinião face ao seu desempenho nas aulas avaliadas e que é tido em conta para a elaboração do relatório final de avaliação externa, pelo avaliador externo (DCFAE4).

*6.2.16. Escusa*

DCFAE1 referiu já ter havido pedidos para troca entre avaliadores e avaliados, por questões de relacionamentos interpessoais e que tal facto foi tido em conta, tendo procedido à substituição dos mesmos.

No início do processo de avaliação externa, existiram alguns pedidos de escusa para o exercício da função, pedidos esses que foram enviados para o ME e que foram recusados (DCFAE1 e DCFAE 2).

Avaliadores externos de outras partes do país recusaram-se a vir avaliar em Lisboa e houve professores que viram o seu processo de avaliação ser adiado para o ano seguinte, por falta de avaliador externo (DCFAE2).

DCFAE3 mencionou que as escusas e declarações de impedimento são tomadas em conta quando legalmente justificadas e que apenas um ou dois professores reclamaram por excesso de trabalho.

DCFAE4 referiu que "apenas teve um pedido de escusa, que foi à Comissão Pedagógica e que foi indeferido por não reunir os requisitos exigidos na Lei". Informou que os professores convocados são notificados com efeitos jurídicos e que globalmente existe resistência na aceitação da função.

*6.2.17. Reclamações*

DCFAE1 referiu que "nunca teve reclamações do trabalho desenvolvido pelos avaliadores externos". Tem conhecimento de existirem algumas reclamações, mas ao nível interno dos AE, dirigidas à SADD. Informou que a classificação final da AEDD é sigilosa e não pode ser reclamada e que o avaliado reclama da nota final das duas componentes interna e externa, "reclama da sua globalidade". Referiu que não é permitido por Lei repetir a avaliação externa (DCFAE1).

DCFAE3 referiu que nunca houve reclamações formais. DCFAE4 informou que a Comissão Pedagógica só pode receber reclamações na parte formal do processo de avaliação externa, "o seu trabalho tem rigor e não tem". Referiu que nunca teve reclamações da parte dos avaliados e que as reclamações da classificação final da ADD são feitas hierarquicamente, são recursos hierárquicos dirigidos ao Diretor Regional de Provimento (DGAE).

*6.2.18. Feedback do processo de avaliação externa*

DCFAE1 mencionou que existem professores que gostam da função de avaliadores externos, mas que a maioria encara como uma sobrecarga de trabalho. Referiu nunca ter tido "feedback" do conteúdo dos relatórios e dos resultados da avaliação externa, por parte dos diretores de AE/ENA, assim como das classificações finais dos avaliados (DCFAE1).

DCFAE2 mencionou que o trabalho dos CFAE e dos avaliadores externos é um trabalho burocrático e administrativo, de caráter sigiloso e confidencial. Referiu nunca ter tido acesso ao conteúdo dos relatórios e não saber "se os colegas concluíram ou não o processo avaliativo e se o processo foi positivo ou negativo".

DCFAE3 informou que não tem retorno sobre as classificações finais da ADD dos avaliados, atribuídos pelas respetivas SADD. Referiu que "não tem acesso ao conteúdo dos relatórios finais dos avaliadores externos e é completamente isento de responsabilidades na classificação da avaliação externa". A responsabilidade da atribuição da avaliação final do avaliado é da SADD do seu AE (DCFAE3).

DCFAE4 referiu que os avaliadores externos não realizam nenhum relatório final dirigido ao diretor do CFAE a relatar os pontos principais ou as dificuldades que tiveram durante o desenrolar do processo, apenas contactam o diretor do CFAE telefonicamente ou por correio eletrónico para esclarecer dúvidas processuais ou incumprimentos na entrega de planos de aula e de outros documentos. Mencionou que o conteúdo do relatório é sigiloso, não tendo conhecimento do conteúdo do mesmo. Disse ter conhecimento que "não existe articulação entre

o trabalho que é feito pelos professores nas escolas e o desempenho da função de avaliador externo" (DCFAE4).

## 6.3. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS A AVALIADORES EXTERNOS

### *6.3.1. Opinião geral acerca da ADD*

O avaliador externo 1 (AExt1) referiu que a ADD "é importante, mas não da forma como é feita. Talvez no futuro venha a ser útil". AExt2 referiu que "a avaliação docente parecia prometer muito, ser muito rigorosa e aferidora, mas não deu em nada". Mencionou que se trabalhou muito para a avaliação, nas escolas e em casa, "sofreu-se muito" individual e globalmente, gastou-se muito tempo, "criaram-se atritos", mas "não passou de um susto" (AExt2).

Segundo AExt 2, foi "uma avaliação à pressão" e foi mau ter existido tanta imposição, tanta pressa. Geralmente poucos professores ficam satisfeitos com a sua avaliação, "querem sempre mais, mas tudo está construído para o menos". A ADD "veio de repente, mudou a nossa forma de olhar para os colegas, mas de nada adiantou para a carreira".

AExt3 mencionou que a ADD é sempre importante seja em que profissão for, "mas, no nosso caso, parece desfasada da realidade quotidiana". Faz-se para se dizer que se faz, mas não afere nada de concreto. Mencionou que a avaliação serve para diferentes finalidades, mas "não se sabe efetivamente o que se quer aferir e o que se pode fazer com os resultados, a que níveis se estruturam, onde se podem encaixar".

AExt4 disse que este modelo de ADD "é um modelo com dois grandes estrangulamentos, no 5.º e no 7.º escalão". Um modelo "muito castrador e economicista", no qual, à partida, "ninguém chega ao topo da carreira". Isto relativo aos colegas mais novos, os mais penalizados; os mais velhos "tenham feito o que fizeram e com menos horas de trabalho, já estão safos". Faz lembrar o antigo 7.º escalão, do qual "ninguém passava".

### *6.3.2. Importância da avaliação externa*

AExt1 disse que "a avaliação externa não tem efeitos práticos, não tem aplicabilidade e não tem consequências".

AExt2 referiu que avaliação externa é importante, mas que não devia ter uma avaliação sumativa associada. "Devia ser um processo habitual, natural, sem rivalidades".

AExt3 disse que a avaliação externa "é importante, talvez mais para o próprio professor do que para a avaliação por si própria". Segundo este, "obriga o professor a refletir mais sobre as suas práticas, a estar mais atento".

AExt4 referiu que é importante que a avaliação externa seja feita. Considerou-a "mais isenta e evita dores de cabeça ao Coordenador de Departamento". Disse ser "muito importante,

dela depende a progressão na carreira". Considerou que "é um contributo importante para a nota final do avaliado. E as notas finais determinam a progressão na carreira".

*6.3.3. Aulas observadas*

AExt1 relatou que observou as aulas de uma professora, que avaliou de *Regular* e veio a saber que atualmente é formadora no CFAE. Face a esta experiência, referiu "para que serviu ser avaliada? E ainda dá formação a outros professores…".

De acordo com o AExt2, duas aulas "são uma injustiça, não são suficientes". Devia de ser um acompanhamento mais longo. Considerou que o importante não são as aulas, por si mesmas, é o projeto que o professor tem para aquela turma. A transmissão dos conteúdos é um processo lento, que não é visível em duas aulas.

AExt2 disse que "quando fui observar aulas, senti que tudo estava previamente arranjado, digamos combinado entre o professor e os alunos (…), tudo previamente encenado". (…). Os professores em geral estavam nervosos, ansiosos com a observação e, talvez por isso, toda a preparação prévia.

AExt2 referiu que "Quem é esperto e tem jogo de cintura safa-se geralmente bem nestas coisas. O professor mais preocupado às vezes não se sai tão bem". Considerou que existem bons profissionais, mas existe muita ambição, todos querem ser bons, melhores que o colega. Referiu que "este sistema, sem hierarquias bem definidas, é tramado". Referiu que tentou "não prejudicar ninguém" e que sentiu "pressões e mau estar. Sentiu "fragilidades nos avaliados, que na prática, nem se justificavam" (AExt2).

AExt3 referiu que a sua prática foi observar cerca de cinco professores. Foi sobretudo avaliador interno, assumindo a função de Coordenador de Departamento. Participou no Conselho Pedagógico e fez também parte da SADD.

AExt4 referiu que "são momentos de grande tensão emocional. Pode ter um mau resultado". Disse que a observação de aulas estava enquadrada na formação inicial do docente, no estágio. Nessa altura "observávamos aulas, mas também observavam as nossas aulas, era um trabalho conjunto e evolutivo no tempo. Uma supervisão. Agora é chegar e partir".

AExt4 referiu que afere muitos parâmetros, como o comportamento do docente, ambiente na sala de aula, prática letiva, resolução de problemas que surgem em sala de aula, resolução de situações experimentais com imprevistos, qualidade científica e pedagógica e, sobretudo, a gestão do tempo de aula.

AExt4 explicou como procede para não induzir qualquer perturbação e para que o avaliado "não alegue que por minha causa a aula não correu bem ou não cumpriu o previsto". Referiu que tem "muita atenção aos verbos empregues no texto do avaliado". Mencionou que "há os avaliados que se autovalorizam em tudo, em geral todos se autovalorizam muitíssimo" e que valoriza quando "eles dizem que falham nalgum aspeto e refletem sobre ele" (AExt4).

AExt5 referiu que as aulas observadas correm sempre bem, melhor do que as aulas não observadas "porque são ensaiadas" (AExt5).

*6.3.4. Formação*

AExt2 referiu não ter tido formação específica, foi nomeada e fez "o seu trabalho intuitivamente". Em contrapartida, AExt4 disse ter recebido duas formações: uma ministrada pela DGAE e outra organizada pelo CFAE, no sentido de aprofundar melhor todo o processo.

*6.3.5. Satisfação com o desempenho da função de avaliador externo*

AExt1 referiu que nenhum dos colegas que "conheço e que tem sido nomeado para a função gosta ou gostou dessa tarefa". Disse que "não sei porque inventam estas coisas, só para dar trabalho aos professores, não tendo redução letiva ou não letiva, ou qualquer acréscimo no vencimento".

AExt2 referiu que "gosta de estar com colegas, de ver o seu trabalho, desde que haja partilha, boa vontade, boa-fé e honestidade" e que gostou de ter saído "da rotina, apesar de ter gastado muitas horas que não foram contabilizadas para a minha própria avaliação". Nesse aspeto, sentiu-se prejudicada "Trabalhei para nada. Trabalhámos muito, sem rede, sem apoios".

AExt4 referiu que gosta muito de ser avaliador: "Já observo aulas há 32 anos, do tempo das orientações de estágios, do PIT (…). Tenho 60 anos de idade".

*6.3.6. Vantagens do desempenho da função de avaliador externo*

AExt1disse que não tem vantagens o desempenho dessa função "só para dar trabalho aos professores, não tendo redução letiva ou não letiva, ou qualquer acréscimo no vencimento".

AExt2 disse ter gastado "muitas horas que não foram contabilizadas para a minha própria avaliação", disse que "trabalhei para nada" e referiu que "Vi, na prática, as consequências, senti-as na pele, tive de mudar de escola, trabalhei e fui penalizada".

AExt4 referiu que "para os avaliadores é um enorme cansaço, não remunerado e sem efeitos para a sua carreira ou dispensa de serviço".

AExt5 deu a entender que o trabalho de avaliador externo não reverte a favor da sua avaliação: "por não desempenhar funções de coordenação e por estar fora do agrupamento, não há forma de avaliá-lo".

*6.3.7. Quotas*

AExt3 disse que "as quotas têm de ser aplicadas e não são flexíveis". AExt4 referiu que "as quotas são outro grande entrave na progressão". É difícil progredir. Os professores mais novos vão ter grandes dificuldades e quando se reformarem terão reformas muito abaixo dos seus atuais vencimentos (AExt4).

AExt5 relembrou que a atribuição das quotas está dependente da AEE e que na prática pouca diferença existe entre AE com as mesmas características funcionais.

*6.3.8. Sigilo*

AExt3 referiu que "se não existisse sigilo seria complicado; o sigilo perpetua a calma", enquanto AExt5 afirmou que o sigilo existe "por questões éticas; evita problemas".

*6.3.9. Reuniões entre avaliadores interno e externo e avaliadores e avaliado*

AExt3 considerou que reuniões entre avaliadores não fazem sentido, porque "avaliamos perspetivas diferentes" e "tem de existir isenção no processo avaliativo", enquanto reuniões entre avaliadores e avaliados, "deveriam existir sempre, mas na prática não acontecem na maioria das vezes". Referiu que "deixaram de ser obrigatórias, talvez para se evitarem situações de mal-estar. Para que os avaliadores possam trabalhar mais à vontade" (AExt3).

AExt4 referiu que realiza reuniões com os avaliados "a pedido". Para a avaliação interna, afirmou reunir com o avaliado por convocatória, preenchendo um registo de pré-avaliação, assinado pelos dois, para quando sair a classificação final não haver surpresas. Quanto à reunião entre avaliadores, "quando se faz é somente um pró-forma. Preenche-se uma ata. Ninguém interfere na avaliação de ninguém".

*6.3.10. Reclamações*

AExt5 referiu que "já houve reclamações, mas somente à classificação final, nunca à avaliação externa", sendo que o trabalho do avaliador externo não é avaliado.

*6.3.11. Papel desempenhado pelo diretor de AE/ENA*

AExt3 referiu que o diretor controla os resultados da ADD, pela distribuição dos cargos atribuídos e o próprio processo "É uma função do diretor controlar". Referiu que a avaliação é um "fenómeno social", os mais bem relacionados são os que obtêm melhores classificações. Frequentemente, não são os melhores profissionais, são aqueles em que o diretor deposita confiança, os que trabalham para a "ordem geral". Como justificação referiu que "o diretor, para governar, tem de ter em quem se apoiar".

AExt5 mencionou que o diretor tem ou necessita ter, uma noção do trabalho desempenhado por todos os professores, sendo fundamental o conhecimento da opinião dos avaliadores. A sua opinião em relação ao papel do diretor é que "faz tudo e não faz nada". Escolhe os avaliadores internos e preside à atribuição das classificações finais.

*6.3.12. Funcionamento da SAAD*

AExt3 referiu que na SAAD aferem os resultados das avaliações, quer internas quer externas e atribuem a nota final. Poucas vezes surgem dúvidas, pois as avaliações são decididas anteriormente ("Uma chamada, uma conversa com o diretor..."). Considera que pode haver manipulação de resultados, "não digo que seja sempre, mas pode haver". Não há margem para empates neste modelo. As quotas têm de ser aplicadas e não são flexíveis.

AExt5 referiu que a SADD reúne no final de cada ciclo avaliativo, e tem por função a uniformização das avaliações atribuídas pelos professores avaliadores e a aplicação final das quotas. Mencionou que "os universos das quotas tendem a ser respeitados" e que "as quotas não podem migrar entre universos" e que pouca diferença existe na aplicação das quotas entre AE com as mesmas características funcionais.

AExt5 referiu que a aplicação das quotas "é fácil e quando existem dúvidas ou empates fala-se com os avaliadores internos, do avaliador externo só interessa a nota final". Há consenso entre os diversos elementos da SADD, apesar de que "cada um debruça-se mais sobre o seu ciclo e em caso de empate temos o diretor".

*6.3.13. Perspetivas futuras para a ADD*

AExt3 referiu que "a avaliação tem de ser feita, mas não interessa a ninguém. Traz chatices, preocupações, dores de cabeça, mal-estar".

*Em síntese:*

Os entrevistados reconheceram a importância da ADD para o desenvolvimento profissional e para regulação do trabalho docente, porém discordaram da forma como foi implementada, da sobrecarga de trabalho associada e não reconheceram a utilidade e a aplicabilidade dos resultados aferidos, devido à suspensão da progressão na carreira.

Os diretores de AE/ENA consideraram o modelo avaliativo burocrático e a sua aplicação muito prolongada no tempo, consumindo muitas horas de trabalho às escolas e aos docentes envolvidos. Mencionaram que as quotas constituem um entrave à progressão, originando descontentamento e desmotivação. O sigilo, por questões éticas, não permite que haja divulgação das menções finais da ADD. Um diretor (D1) referiu que os atuais modelos de avaliação vigentes às escolas e aos professores não permitem que exista responsabilidade global nem individual.

Os diretores de AE/ENA consideraram importante a observação de aulas, tendo o processo de AEDD sido bem monitorizado pelos CFAE, mas a sua utilidade parece ter sido nula, sem efeitos práticos para além de uma sobrecarga ao trabalho docente. Referiram que os dados apurados ao nível da AEDD, apenas contribuíram para a avaliação individual de cada docente e que poderão não corresponder à realidade, devido ao facto de ser pouco tempo de observação e das aulas poderem ser preparadas.

Os diretores de CFAE consideraram importante que a AEDD seja feita por avaliadores externos, por questões éticas, procurando selecionar avaliadores externos com formação e experiência, que lhes assegurem a realização de uma observação profissional e isenta, sendo possível repetir o mesmo avaliador em anos sucessivos.

Os diretores de CFAE explicitaram ser da sua responsabilidade a gestão e a monitorização do processo de AEDD, assim como a formação dos avaliadores externos. Foram unânimes ao reconhecerem a importância da observação de aulas para a melhoria do desempenho docente, apesar de consideraram 180 minutos de observação de aula insuficientes.

Os avaliadores externos foram unanimes ao reconhecer que duas aulas são insuficientes para avaliar o trabalho docente e que muitas aulas observadas tinham sido previamente preparadas, não correspondendo à realidade. Um entrevistado (AExt2) referiu que a observação de aulas não devia ter uma avaliação sumativa associada, enquanto outro (AExt4) referiu que é um contributo importante para a nota final do avaliado.

A classificação final da avaliação externa é sigilosa, apenas do conhecimento da SADD e do diretor do AE do avaliado e não pode ser reclamada. Os diretores de CFAE não supervisionam o trabalho do avaliador externo e não têm acesso ao conteúdo dos relatórios.

A maioria dos avaliadores externos receberam formação, mas parece não terem tido satisfação no desempenho da função, que exigiu muitas horas de trabalho, sem acréscimo no vencimento, sem dispensa de serviço letivo e sem efeitos para a sua avaliação de desempenho.

Os diretores de AE/ENA evidenciaram sentimentos de descrença nas vantagens do prosseguimento da aplicação deste modelo avaliativo. Foram unânimes ao considerarem que o modelo urge ser reavaliado e modernizado, para que a ADD ganhe sentido e utilidade.

# CAPÍTULO 7 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS

## 7.1. DIRETORES DE AE/ENA

### *7.1.1. Caracterização sociodemográfica dos diretores de AE/ENA*

Responderam aos inquéritos por questionário 111 diretores de AE/ENA, correspondendo a 60 diretores do sexo feminino (54,1%) e 51 do sexo masculino (45,9%). A maioria dos diretores de AE/ENA tem idade compreendida entre os 46 e os 60 anos, com predominância da faixa etária entre os 46 e os 55 anos (52,2%) (Quadro 22).

Quadro 22 - Sexo e idade dos diretores de AE/ENA.

| Variável | Frequência absoluta | Frequência relativa |
|---|---|---|
| **Sexo** | | |
| Feminino | 60 | 54,1% |
| Masculino | 51 | 45,9% |
| **Idade** | | |
| 25 a 30 | 1 | 0,9% |
| 31 a 35 | 3 | 2,7% |
| 36 a 40 | 11 | 9,9% |
| 41 a 45 | 13 | 11,7% |
| 46 a 50 | 31 | 27,9% |
| 51 a 55 | 27 | 24,3% |
| 56 a 60 | 20 | 18,0% |
| 61 a 65 | 5 | 4,5% |
| > 65 | 1 | 0,9% |

*Fonte*: Elaborado pela autora.

A maioria dos diretores de AE/ENA é detentora de estudos pós-graduados (63,1%), possui entre 21 e 40 anos de serviço (80,1%) e posiciona-se acima do 5.º escalão da carreira docente (60,3%) (Quadro 23).

Os diretores de AE/ENA respondentes distribuem-se por 24 grupos de recrutamento, com particular destaque para o grupo 110 – Ensino Básico - 1º Ciclo (11,7%), o grupo 300 – Português (13,5%) e o grupo 910 – Educação Especial (7,2%) (Quadro 23).

A maioria (75,5%) dos diretores de AE/ENA exerce o cargo (diretor ou presidente do Conselho Diretivo/Conselho Executivo) há menos de 11 anos. Dos respondentes, apenas um (0,9%) exerce o cargo há mais de 25 anos (Quadro 24).

Dos diretores respondentes, 16,2% pertencem a ENA, enquanto a maioria (66,6%) pertence a agrupamentos com duas a dez escolas (Quadro 24). Os AE/ENA distribuem-se por grande parte das NUT III, com particular destaque para a Área Metropolitana de Lisboa (20,7%) e Viseu, Dão e Lafões (16,2%) (Quadro 24).

Quadro 23 - Grau académico, anos de serviço e posicionamento na carreira docente dos diretores de AE/ENA.

| Variável | Frequência absoluta | Frequência relativa |
|---|---|---|
| **Grau académico** | | |
| Bacharelato | 3 | 2,7% |
| Licenciatura | 38 | 34,2% |
| Pós-graduação | 25 | 22,5% |
| Mestrado | 35 | 31,5% |
| Doutoramento | 10 | 9,0% |
| **Anos de serviço** | | |
| 0 a 10 | 1 | 0,9% |
| 11 a 20 | 11 | 9,9% |
| 21 a 30 | 41 | 36,9% |
| 31 a 40 | 48 | 43,2% |
| > 40 | 10 | 9,0% |
| **Escalão** | | |
| 1.º | 2 | 1,8% |
| 2.º | 2 | 1,8% |
| 3.º | 12 | 10,8% |
| 4.º | 25 | 22,5% |
| 5.º | 3 | 2,7% |
| 6.º | 18 | 16,2% |
| 7.º | 8 | 7,2% |
| 8.º | 9 | 8,1% |
| 9.º | 4 | 3,6% |
| 10.º | 28 | 25,2% |
| **Grupo de recrutamento** | | |
| 100 | 3 | 2,7% |
| 110 | 13 | 11,7% |
| 200 | 3 | 2,7% |
| 210 | 2 | 1,8% |
| 220 | 2 | 1,8% |
| 230 | 6 | 5,4% |
| 240 | 4 | 3,6% |
| 250 | 2 | 1,8% |
| 290 | 1 | 0,9% |
| 300 | 15 | 13,5% |
| 330 | 2 | 1,8% |
| 350 | 1 | 0,9% |
| 400 | 6 | 5,4% |
| 410 | 5 | 4,5% |
| 420 | 6 | 5,4% |
| 430 | 5 | 4,5% |
| 500 | 7 | 6,3% |
| 510 | 3 | 2,7% |
| 520 | 3 | 2,7% |
| 540 | 1 | 0,9% |
| 550 | 4 | 3,6% |
| 600 | 3 | 2,7% |
| 620 | 6 | 5,4% |
| 910 | 8 | 7,2% |

*Fonte*: Elaborado pela autora.

Quadro 24 - Anos de exercício do cargo de diretor, localização geográfica do AE/ENA e número de escolas.

| Variável | Frequência absoluta | Frequência relativa |
|---|---|---|
| **Anos de serviço como Diretor** | | |
| 0 a 5 | 64 | 58,2% |
| 6 a 10 | 19 | 17,3% |
| 11 a 15 | 7 | 6,4% |
| 16 a 20 | 10 | 9,1% |
| 21 a 25 | 9 | 8,2% |
| 26 a 30 | 1 | 0,9% |
| **Área geográfica – NUT III** | | |
| Alto Minho | 3 | 2,7% |
| Ave | 5 | 4,5% |
| Cávado | 2 | 1,8% |
| Douro | 3 | 2,7% |
| Área Metropolitana do Porto | 1 | 0,9% |
| Beiras e Serra da Estrela | 1 | 0,9% |
| Viseu Dão Lafões | 18 | 16,2% |
| Região de Aveiro | 7 | 6,3% |
| Beira Baixa | 1 | 0,9% |
| Médio Tejo | 11 | 9,9% |
| Região de Leiria | 1 | 0,9% |
| Lezíria do Tejo | 10 | 9,0% |
| Oeste | 11 | 9,9% |
| Alentejo Central | 4 | 3,6% |
| Área Metropolitana de Lisboa | 23 | 20,7% |
| Algarve | 10 | 9,0% |
| **Número escolas por agrupamento** | | |
| ENA | 18 | 16,2% |
| 2 a 5 | 36 | 32,4% |
| 6 a 10 | 38 | 34,2% |
| 11 a 15 | 13 | 11,7% |
| 16 a 20 | 4 | 3,6% |
| 21 a 25 | 1 | 0,9% |
| 26 a 30 | 1 | 0,9% |

*Fonte*: Elaborado pela autora.

### *7.1.2. Processo de ADD segundo os diretores de AE/ENA*

Os diretores de AE/ENA têm uma apreciação ambivalente do grau de explicitação e facilidade de aplicação dos normativos e anexos legais que regem o processo de ADD: 46,8% considera esta legislação como pouco ou nada explícita e de difícil aplicação, enquanto 53,2% a consideram explícita e de fácil aplicação a muito ou completamente explícita e de fácil ou muito fácil aplicação (Média=2,5) (Gráfico 1, Quadro 28).

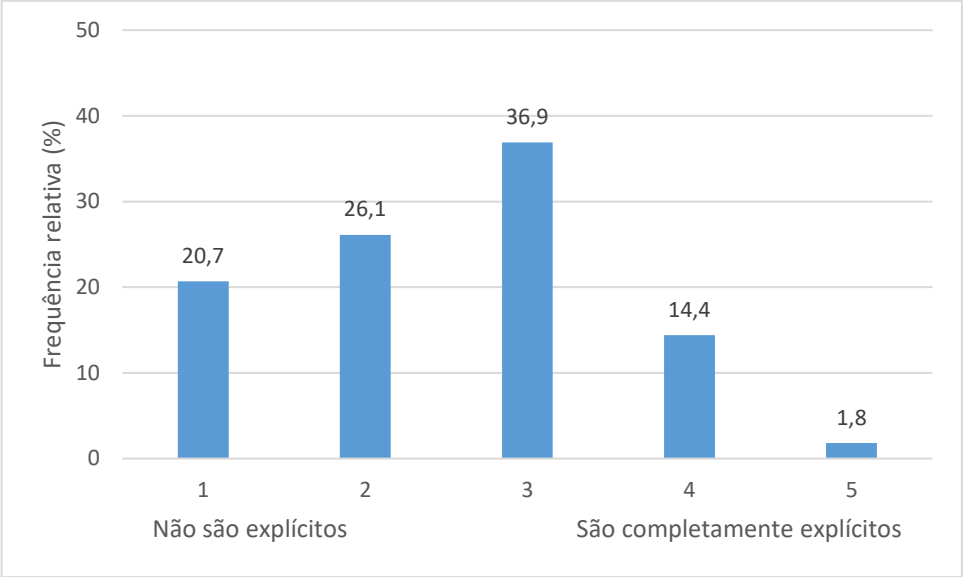


Gráfico 1 - Distribuição em frequência relativa (%) da avaliação dos normativos e anexos legais que regem o processo de ADD, segundo os diretores de AE/ENA.

Os diretores de AE/ENA têm também uma apreciação ambivalente relativa à facilidade de implementação e execução do processo de ADD. Quase metade dos respondentes (48,6%) considera este processo como sendo de difícil a muito difícil implementação e execução, 40,5% consideram-no de mediano grau de implementação e execução e apenas 10,8% o consideraram de fácil implementação e execução. Nenhum diretor o considerou como sendo de muito fácil implementação e execução (Média=2,5) (Gráfico 2, Quadro 28).

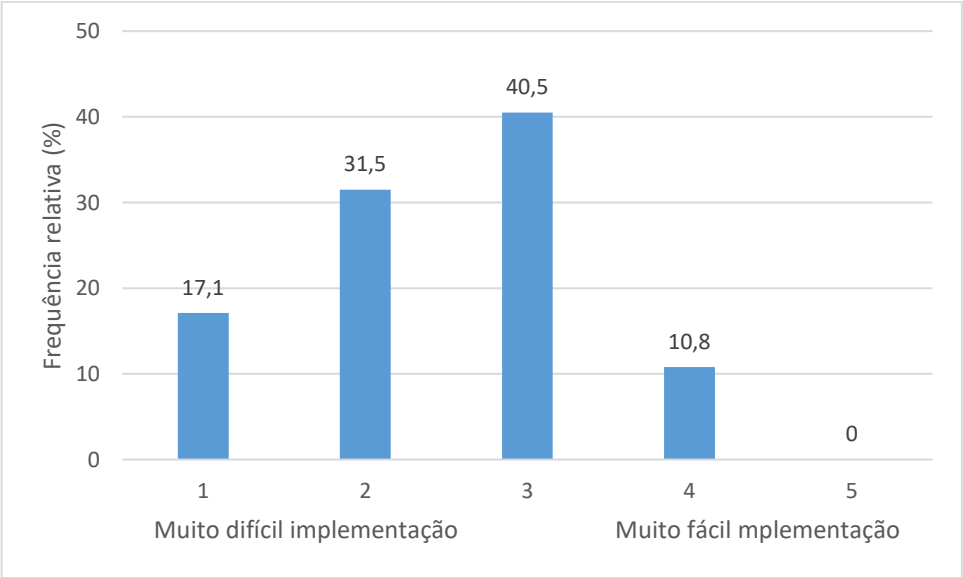


Gráfico 2 - Distribuição em frequência relativa (%) respeitante ao grau de implementação e execução do processo de ADD, segundo os diretores de AE/ENA.

A grande maioria dos diretores de AE/ENA (83,7%) considera ter um grau de colaboração elevado (43,2%) ou muito elevado (40,5%) com os respetivos coordenadores de departamento curricular (Média=4,1) (Gráfico 3, Quadro 28).

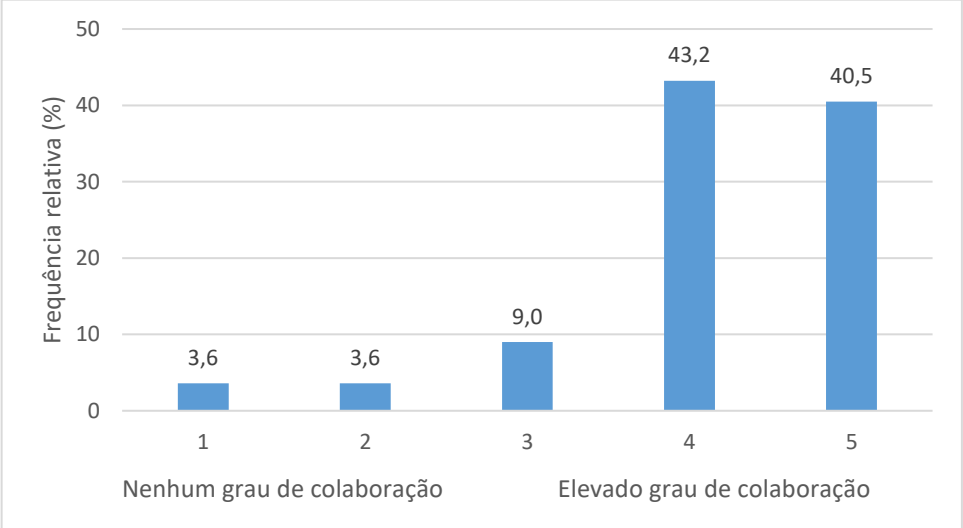


Gráfico 3 - Distribuição em frequência relativa (%) no que concerne ao grau de colaboração existente entre os diretores de AE/ENA e os CDC, de acordo com os diretores de AE/ENA.

No que concerne ao grau de colaboração existente entre diretores de AE/ENA e de CFAE, também a maioria dos diretores de AE/ENA (78,3%) o consideram como elevado (31,5%) a muito elevado (46,8%) (Média=4,1) (Gráfico 4, Quadro 28).

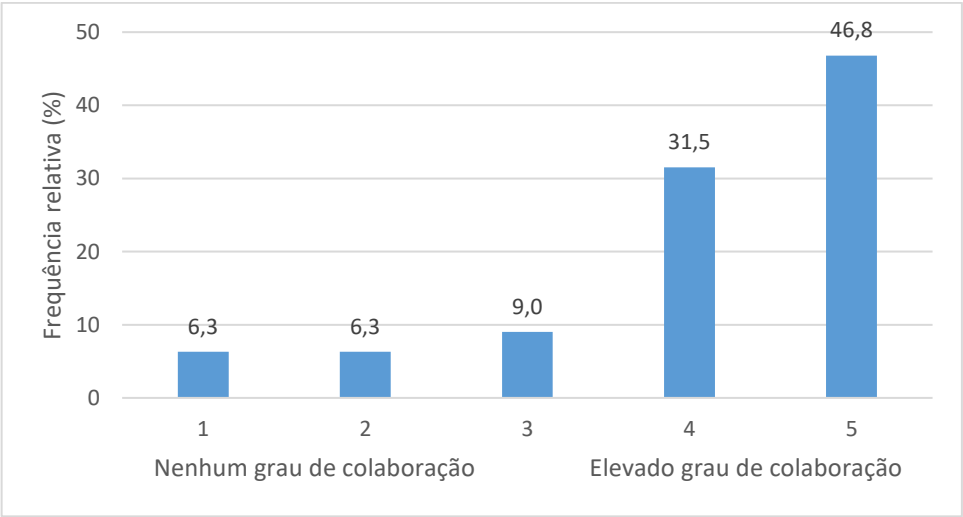


Gráfico 4 - Distribuição em frequência relativa (%) no que concerne ao grau de colaboração existente entre os diretores de AE/ENA e os diretores de CFAE, de acordo com os diretores de AE/ENA.

Os diretores de AE/ENA estão em média satisfeitos com o grau de formação pedagógica dos avaliadores internos (Média=3,0), sendo que cerca de metade (45%) dos diretores consideram essa formação suficiente e 27,9% a consideram elevada a muito elevada, enquanto 27,0% a consideram inexistente ou insuficiente AE/ENA (Gráfico 5, Quadro 28).

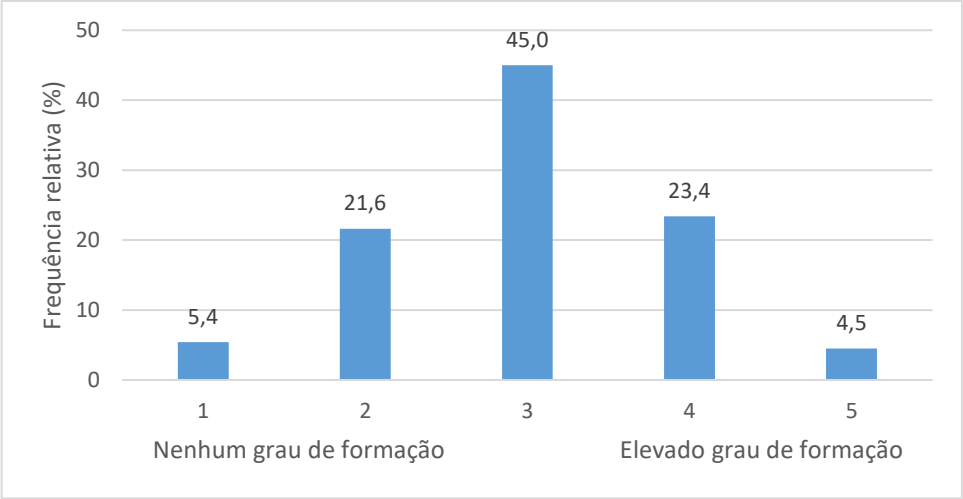


Gráfico 5 - Distribuição em frequência relativa (%) no que concerne ao grau de formação pedagógica dos AI, segundo os diretores de AE/ENA.

A maioria dos diretores de AE/ENA (57,6%) considera que a qualidade da formação ministrada aos AInt é suficiente e de mediana a boa qualidade, contudo, 42,4% consideram-na insuficiente e com pouca ou nenhuma qualidade (Média=2,6) (Gráfico 6, Quadro 28).

.

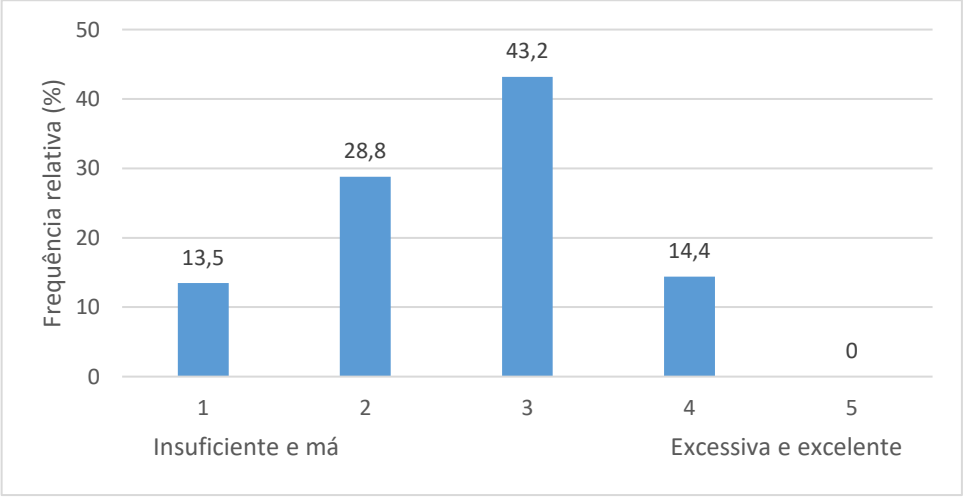


Gráfico 6 - Distribuição em frequência relativa (%) no que concerne à qualidade da formação ministrada aos AI, segundo os diretores de AE/ENA.

Tal com acontece com a formação ministrada aos AInt, a maioria dos diretores de AE/ENA (62,2%) consideram a qualidade da formação ministrada aos AExt como tendo mediana a excelente qualidade, contudo, 37,8% consideram-na insuficiente e com pouca ou nenhuma qualidade (Média=2,7) (Gráfico 7, Quadro 28).

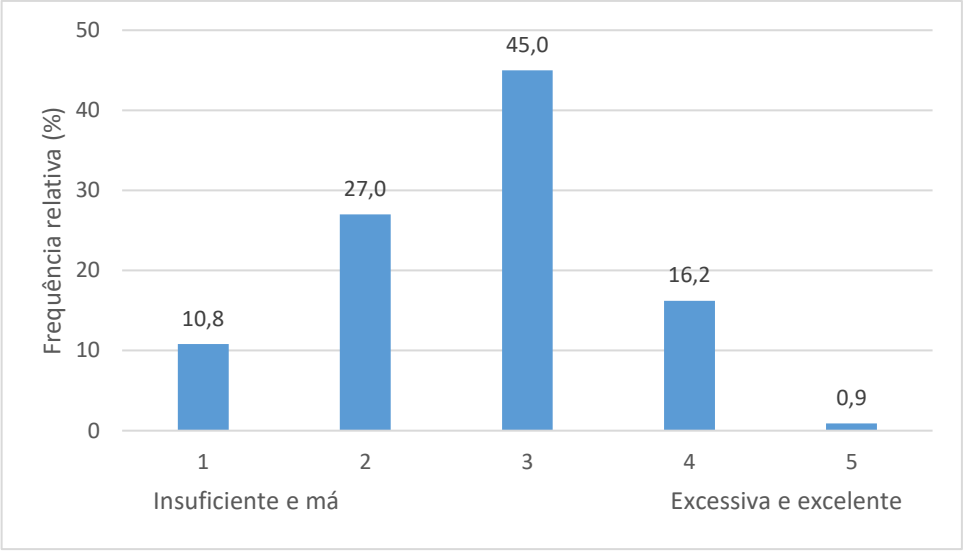


Gráfico 7 - Distribuição em frequência relativa (%) no que concerne à qualidade da formação ministrada aos AExt, segundo os diretores de AE/ENA.

Quadro 25 - Contabilização do trabalho desenvolvido pelo AExt para efeitos da sua ADD.

| Questão | Frequência absoluta | Frequência relativa |
|---|---|---|
| **O trabalho desenvolvido pelo docente enquanto avaliador externo é contabilizado para a respetiva avaliação de desempenho docente?** | | |
| Não | 51 | 45,9 % |
| Não tem a certeza | 34 | 30,6 % |
| Sim | 26 | 23,4 % |

No que concerne ao trabalho desenvolvido pelos AExt, existe alguma dispersão/desconhecimento nas respostas dos diretores de AE/ENA: cerca de metade (45,9%) respondeu que não é contabilizado para a respetiva ADD, 30,6% responderam que não têm a certeza se é contabilizado ou não e 23,4% responderam afirmativamente (Quadro 25).

No que concerne ao peso da avaliação externa na classificação do docente, os diretores têm uma opinião desfavorável (Média=3,7): a maioria dos respondentes (86,4%) consideraram-no excessivo e inadequado a extremamente excessivo e inadequado, enquanto 13,6% o consideraram suficiente e adequado ou muito adequado (Gráfico 8, Quadro 28).

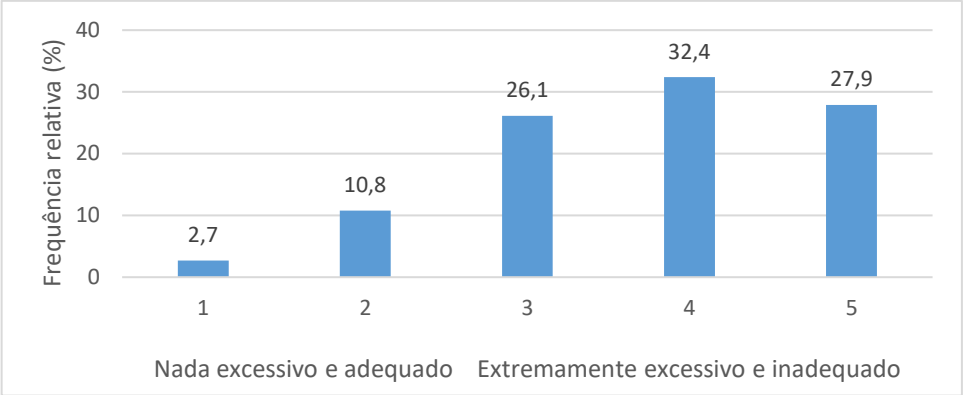


Gráfico 8 - Distribuição em frequência relativa (%) no que concerne ao peso da avaliação externa na classificação do docente, na perspetiva dos diretores de AE/ENA.

Verifica-se que o grau de aprovação, por parte dos diretores de AE/ENA, do peso da avaliação externa na classificação do docente diminui com aumento do grau académico dos respondentes (Quadro 26).

Quadro 26 - Peso da avaliação externa na classificação do docente, na perspetiva dos diretores de AE/ENA, por grau académico.

| Grau académico | N | Média | Mediana | D.p. |
|---|---|---|---|---|
| Bacharelato | 3 | 4,67 | 5 | 0,58 |
| Licenciatura | 38 | 3,66 | 4 | 1,02 |
| Pós-graduação | 35 | 3,76 | 4 | 1,16 |
| Mestrado | 25 | 3,86 | 4 | 1,00 |
| Doutoramento | 10 | **3,10** | 3 | 1,20 |

A maioria dos diretores de AE/ENA (77,5%) reconhecem que a aplicação de quotas para progressão é um processo de difícil (18,0%) ou muito difícil (59,5%) aplicação (Gráfico 9, Quadro 28).

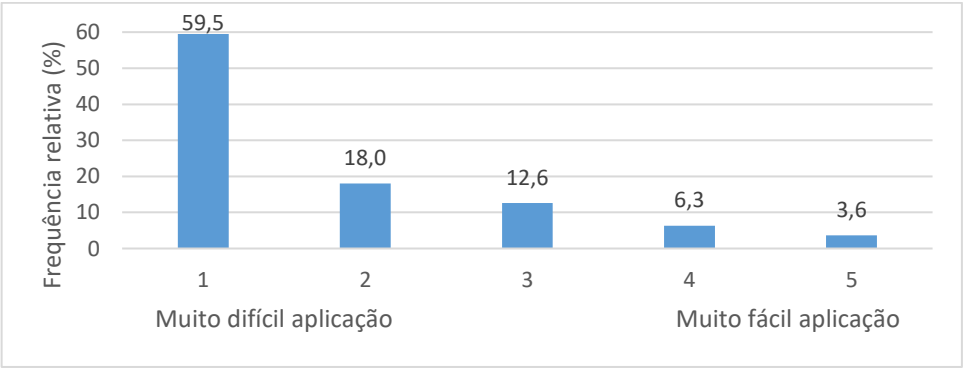


Gráfico 9 - Grau de dificuldade/facilidade do processo de aplicação de quotas para progressão, segundo os diretores AE/ENA.

Verifica-se que o grau de dificuldade/desconforto, para os diretores de AE/ENA, do processo de aplicação de quotas para progressão na carreira aumenta com o grau académico e com o tempo de serviço dos respondentes (Quadro 27).

Quadro 27 - Grau de dificuldade/facilidade do processo de aplicação de quotas para progressão, por grau académico e por anos de serviço.

| **Grau académico** | N | Média | Mediana | D.p. |
|---|---|---|---|---|
| Bacharelato | 3 | 2,00 | 2 | 1,00 |
| Licenciatura | 38 | 1,61 | 1 | 0,86 |
| Pós-graduação | 35 | 1,96 | 1 | 1,37 |
| Mestrado | 25 | 1,60 | 1 | 0,98 |
| Doutoramento | 10 | 2,40 | 1,5 | 1,65 |
| **Anos de serviço** | | | | |
| 0 a 10 | 1 | 1,00 | 1 | - |
| 11 a 20 | 11 | 1,27 | 1 | 0,65 |
| 21 a 30 | 41 | 1,63 | 1 | 1,07 |
| 31 a 40 | 48 | 1,85 | 1 | 1,13 |
| > 40 | 10 | 2,50 | 2 | 1,43 |

A grande maioria dos diretores de AE/ENA respondentes consideraram que o modelo de ADD pouco ou nada contribui para a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes (79,3%), para melhoria das aprendizagens dos alunos (82,0%) e para melhoria do funcionamento organizacional das escolas (82%) (Gráficos 10-12, Quadro 28).

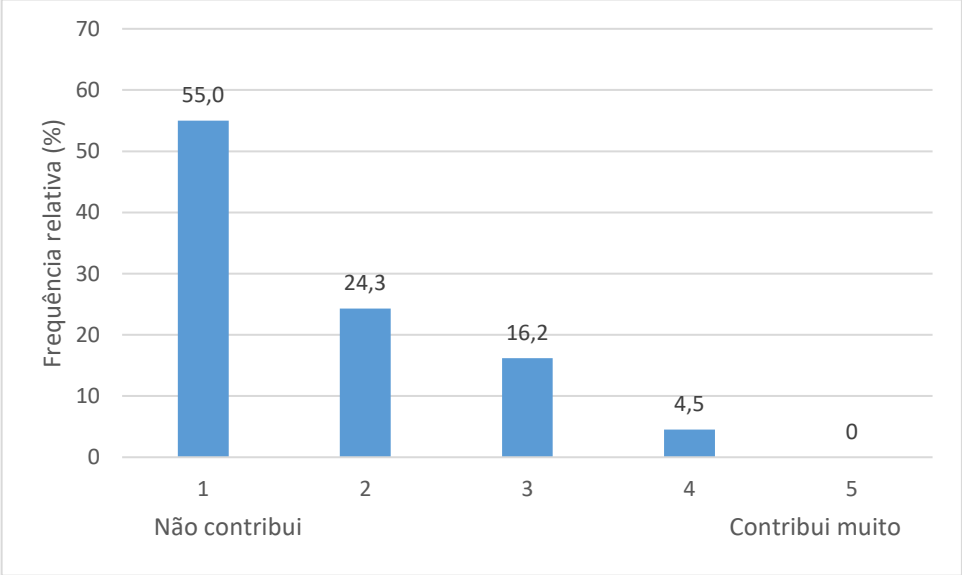


Gráfico 10 - Distribuição em frequência relativa (%) quanto ao grau de contribuição do modelo de ADD para a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva dos diretores de AE/ENA.

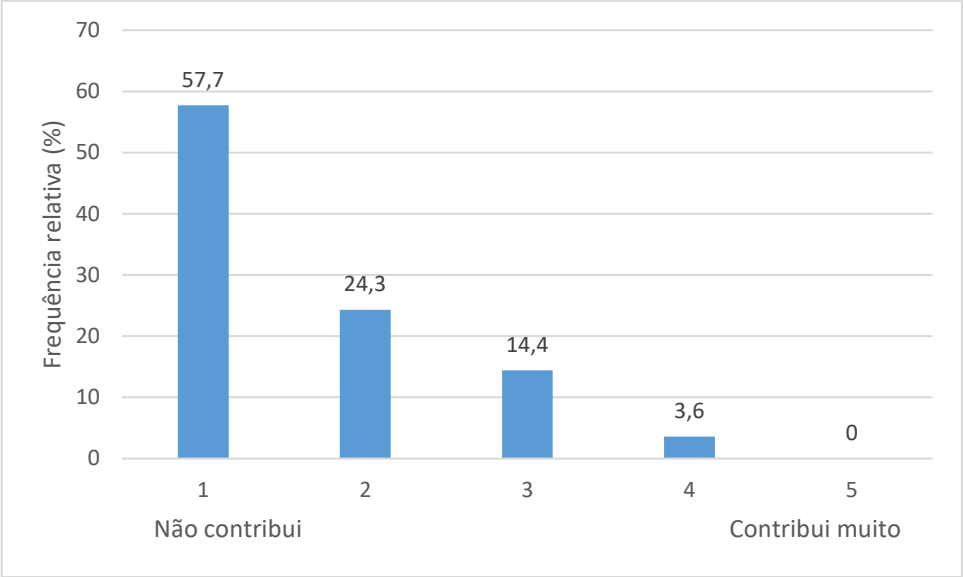


Gráfico 11 - Distribuição em frequência relativa (%) quanto ao grau de contribuição do modelo de ADD para a melhoria das aprendizagens dos alunos, na perspetiva dos diretores de AE/ENA.

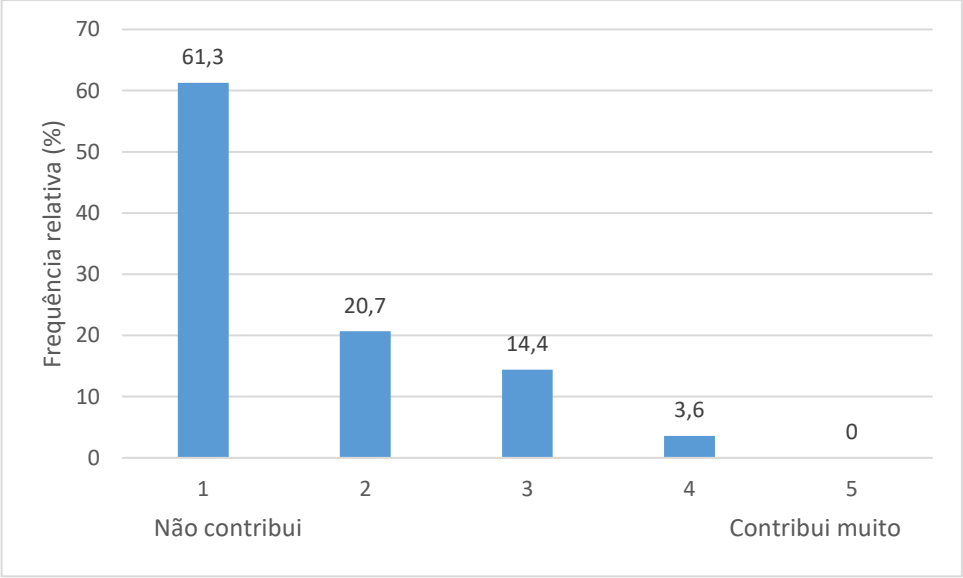


Gráfico 12 - Distribuição em frequência relativa (%) quanto ao grau de contribuição do modelo de ADD para a melhoria do funcionamento organizacional das escolas, de acordo com os diretores de AE/ENA.

Quadro 28 - Dado dos questionários aos diretores de AE/ENA.

| N=111 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Média | D.p. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Como avalia os normativos e anexos legais que regem o processo de ADD? | 20,7% | 26,1% | 36,9% | 14,4% | 1,8% | 2,5 | 1,03 |
| Como avalia a implementação do processo de ADD? | 17,1% | 31,5% | 40,5% | 10,8% | 0,0% | 2,5 | 0,90 |
| Qual é o grau de colaboração que mantém com a maioria dos Coordenadores de Departamento Curricular? | 3,6% | 3,6% | 9,0% | 43,2% | 40,5% | 4,1 | 0,98 |
| Qual é o grau de colaboração que mantém com o diretor do CFAE a que pertence a sua Escola? | 6,3% | 6,3% | 9,0% | 31,5% | 46,8% | 4,1 | 1,18 |
| Qual é o grau de formação pedagógica que a maioria dos avaliadores internos possuem para o exercício da sua função? | 5,4% | 21,6% | 45,0% | 23,4% | 4,5% | 3,0 | 0,92 |
| Como classifica a formação ministrada aos avaliadores internos? | 13,5% | 28,8% | 43,2% | 14,4% | 0,0% | 2,6 | 0,90 |
| Como classifica a formação ministrada aos avaliadores externos? | 10,8% | 27,0% | 45,0% | 16,2% | 0,9% | 2,7 | 0,90 |
| Como avalia o peso de 70% da avaliação externa, na classificação do docente? | 2,7% | 10,8% | 26,1% | 32,4% | 27,9% | 3,7 | 1,07 |
| Como avalia a aplicação de quotas à progressão na carreira? | 59,5% | 18,0% | 12,6% | 6,3% | 3,6% | 1,8 | 1,12 |
| Qual é o grau de contribuição do modelo de ADD para a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes? | 55,0% | 24,3% | 16,2% | 4,5% | 0,0% | 1,7 | 0,90 |
| Qual é o grau de contribuição do modelo de ADD para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos? | 57,7% | 24,3% | 14,4% | 3,6% | 0,0% | 1,6 | 0,86 |
| Qual é o grau de contribuição do modelo de ADD para a melhoria do funcionamento organizacional das Escolas? | 61,3% | 20,7% | 14,4% | 3,6% | 0,0% | 1,6 | 0,87 |

*Fonte*: Elaborado pela autora.

## 7.2. DIRETORES CFAE

### *7.2.1. Caracterização sociodemográfica dos diretores de CFAE*

Responderam aos questionários 49 diretores de CFAE, correspondendo a 25 diretores do sexo feminino (51%) e 24 do sexo masculino (49%). Todos os respondentes têm idade superior a 45 anos, sendo que a maioria tem entre 56 e 65 anos (77,6%) (Quadro 27).

Quadro 29 - Sexo e idade dos diretores de CFAE.

| Variável | Frequência absoluta | Frequência relativa |
|---|---|---|
| **Sexo** | | |
| Feminino | 25 | 51,0% |
| Masculino | 24 | 49,0% |
| **Idade** | | |
| 46 a 50 | 3 | 6,1% |
| 51 a 55 | 7 | 14,3% |
| 56 a 60 | 16 | 32,7% |
| 61 a 65 | 22 | 44,9% |
| > 65 | 1 | 2,0% |

*Fonte:* Elaborado pela autora.

A grande maioria dos diretores de CFAE é detentora de estudos pós-graduados (77,6%), possui mais de 30 anos de serviço (85,8%) e posiciona-se no 10º escalão da carreira docente (67,3%) (Quadro 28).

Os diretores de CFAE respondentes distribuem-se por 18 grupos de recrutamento, com particular destaque para os grupos 110 – Ensino Básico - 1º Ciclo (14,3%), 300 – Português (14,3%) e 520 – Biologia/Geologia (14,3%) (Quadro 28). A maioria (65,3%) exerce o cargo há menos de 11 anos (Quadro 29).

Os CFAE dos diretores respondentes distribuem-se por grande parte das NUT III, com particular destaque para a Área Metropolitana de Lisboa (28,6%) (Quadro 29).

Quadro 30 - Grau académico, anos de serviço, posicionamento na carreira e grupos de recrutamento dos diretores de CFAE.

| Variável | Frequência absoluta | Frequência relativa |
|---|---|---|
| **Grau académico** | | |
| Bacharelato | 1 | 2,0% |
| Licenciatura | 10 | 20,4% |
| Pós-graduação | 13 | 26,5% |
| Mestrado | 18 | 36,7% |
| Doutoramento | 7 | 14,3% |
| **Anos de serviço** | | |
| 11 a 20 | 2 | 4,1 |
| 21 a 30 | 5 | 10,2 |
| 31 a 40 | 26 | 53,1 |
| > 40 | 16 | 32,7 |
| **Escalão** | | |
| 4.º | 1 | 2,0 |
| 5.º | 3 | 6,1 |
| 6.º | 2 | 4,1 |
| 7.º | 4 | 8,2 |
| 8.º | 6 | 12,2 |
| 9.º | 0 | 0 |
| 10.º | 33 | 67,3 |
| **Grupo de recrutamento** | | |
| 100 | 1 | 2,0 |
| 110 | 7 | 14,3 |
| 200 | 1 | 2,0 |
| 210 | 1 | 2,0 |
| 220 | 2 | 4,1 |
| 300 | 7 | 14,3 |
| 330 | 2 | 4,1 |
| 400 | 3 | 6,1 |
| 410 | 4 | 8,2 |
| 420 | 2 | 4,1 |
| 430 | 3 | 6,1 |
| 500 | 2 | 4,1 |
| 510 | 1 | 2,0 |
| 520 | 7 | 14,3 |
| 550 | 2 | 4,1 |
| 600 | 1 | 2,0 |
| 620 | 2 | 4,1 |
| 910 | 1 | 2,0 |

*Fonte*: Elaborado pela autora.

Quadro 31 - Anos de exercício do cargo de diretor de CFAE, localização geográfica dos CFAE.

| Variável | Frequência absoluta | Frequência relativa |
|---|---|---|
| **Anos como Diretor** | | |
| 0 a 5 | 22 | 44,9% |
| 6 a 10 | 10 | 20,4% |
| 11 a 15 | 6 | 12,2% |
| 16 a 20 | 5 | 10,2% |
| 21 a 25 | 0 | 0% |
| > 25 | 6 | 12,2% |
| **Área geográfica** | | |
| Terras de Trás-os-Montes | 1 | 2,0% |
| Ave | 3 | 6,1% |
| Cávado | 1 | 2,0% |
| Douro | 2 | 4,1% |
| Tâmega e Sousa | 3 | 6,1% |
| Área Metropolitana do Porto | 2 | 4,1% |
| Viseu, Dão e Lafões | 3 | 6,1% |
| Região de Aveiro | 4 | 8,2% |
| Região de Coimbra | 3 | 6,1% |
| Beira Baixa | 1 | 2,0% |
| Médio Tejo | 2 | 4,1% |
| Região de Leiria | 1 | 2,0% |
| Alto Alentejo | 1 | 2,0% |
| Lezíria do Tejo | 3 | 6,1% |
| Oeste | 1 | 2,0% |
| Área Metropolitana de Lisboa | 14 | 28,6% |
| Baixo Alentejo | 1 | 2,0% |
| Algarve | 3 | 6,1% |

*Fonte*: Elaborado pela autora.

Relativamente ao número de AE e ENA associados, constata-se que 91,3% dos CFAE possui 4 a 12 AE/ENA (Quadro 30). Esta informação foi confirmada nas páginas de Internet dos CFAE, porque muitos diretores não responderam explicitamente.

Quadro 32 - Número de AE e ENA por CFAE.

| Variável | Frequência absoluta | Frequência relativa |
|---|---|---|
| **Número de AE e ENA** | | |
| 4 a 6 | 24 | 26,4% |
| 7 a 9 | 33 | 36,3% |
| 10 a 12 | 26 | 28,6% |
| 13 a 15 | 5 | 5,5% |
| 16 a 18 | 2 | 2,2% |
| >18 | 1 | 1,1% |

*Fonte*: Elaborado pela autora.

*7.2.2. Processo de AEDD segundo os diretores de CFAE*

Os diretores de CFAE têm, em média, uma apreciação positiva (Média=3,2) sobre a implementação do processo de AEDD. A maioria dos diretores respondentes (75,5%) consideram este processo como sendo de fácil a mediana dificuldade de execução (Gráfico 13, Quadro 33).

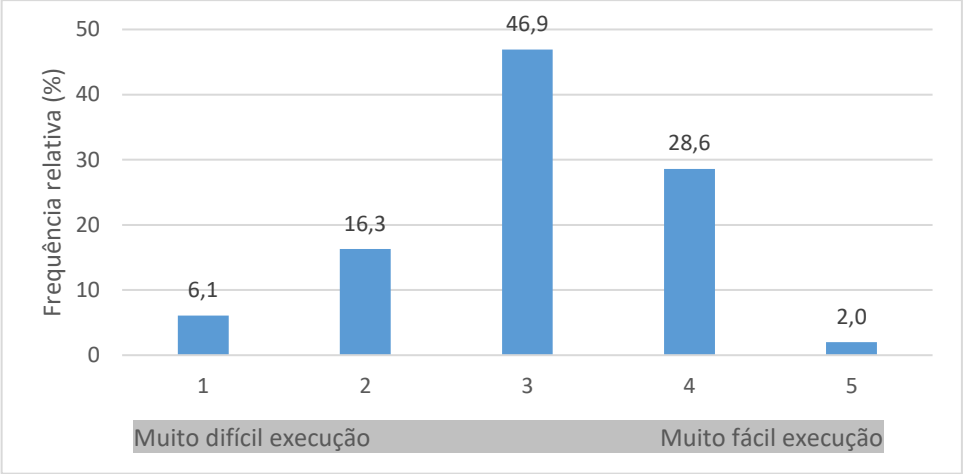


Gráfico 13 - Distribuição em frequência relativa (%) por grau de facilidade de implementação do processo de avaliação externa, na perspetiva dos diretores de CFAE.

A grande maioria dos diretores de CFAE (71,4%) considera existir um grau de colaboração elevado (49,9%) ou muito elevado (24,5%) com os diretores de AE/ENA na agilização do processo calendarização e de observação de aulas (Média=3,8) (Gráfico 14, Quadro 33).

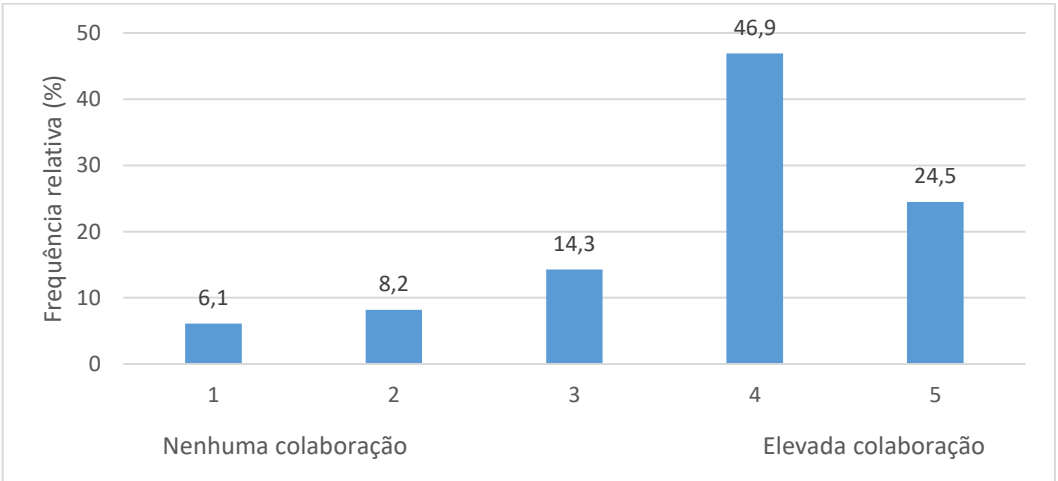


Gráfico 14 - Distribuição em frequência relativa (%) no que concerne ao grau de colaboração dos diretores de AE/ENA na agilização do processo de calendarização e de observação de aulas, na perspetiva dos diretores de CFAE.

Quanto ao grau de colaboração dos diretores de AE/ENA na seleção dos AExt, a maioria dos diretores de CFAE respondentes (59,2%) considera que essa colaboração é elevada a muito elevada (Média=3,5) (Gráfico 15, Quadro 33).

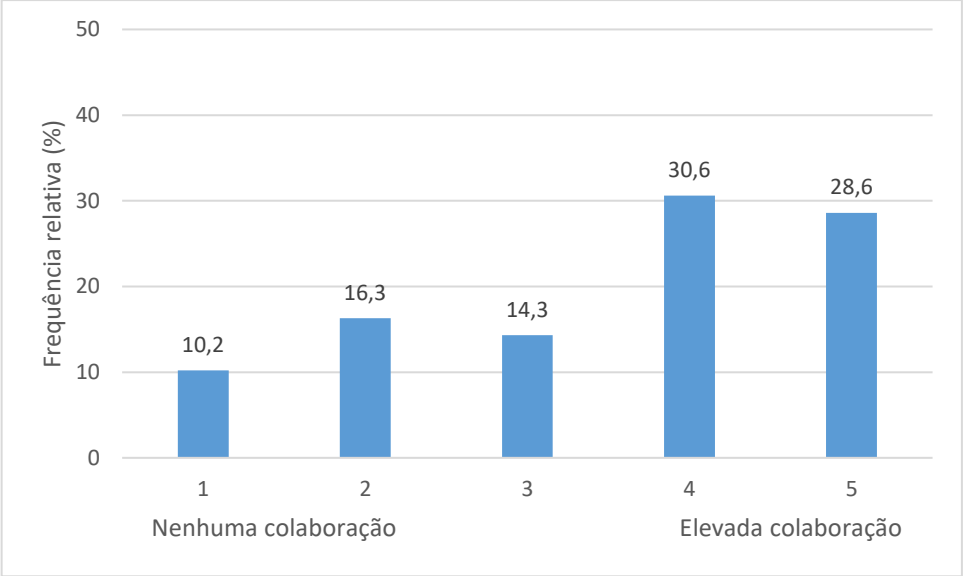


Gráfico 15 - Distribuição em frequência relativa (%) quanto ao grau de colaboração dos diretores de AE/ENA na seleção dos AExt, na perspetiva dos diretores de CFAE.

A maioria dos diretores de CFAE (69,4%) consideram fácil a muito fácil o processo de seleção dos AExt, contudo, 30,6% dos respondentes considera-o difícil a muito difícil Média=3,2) (Gráfico 16, Quadro 33).

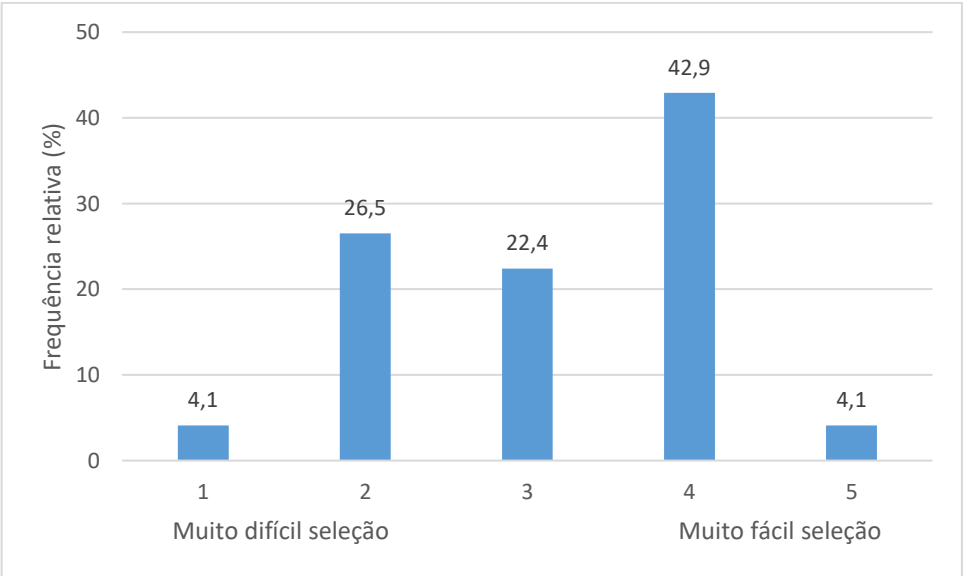


Gráfico 16 - Distribuição em frequência relativa do grau de facilidade de seleção dos AExt pelos diretores de CFAE.

No que concerne ao grau de colaboração entre diretor de CFAE e AExt, a grande maioria dos diretores de CFAE (79,3%) considera-a elevada a muito elevada (Média=4,1) (Gráfico 17, Quadro 33).

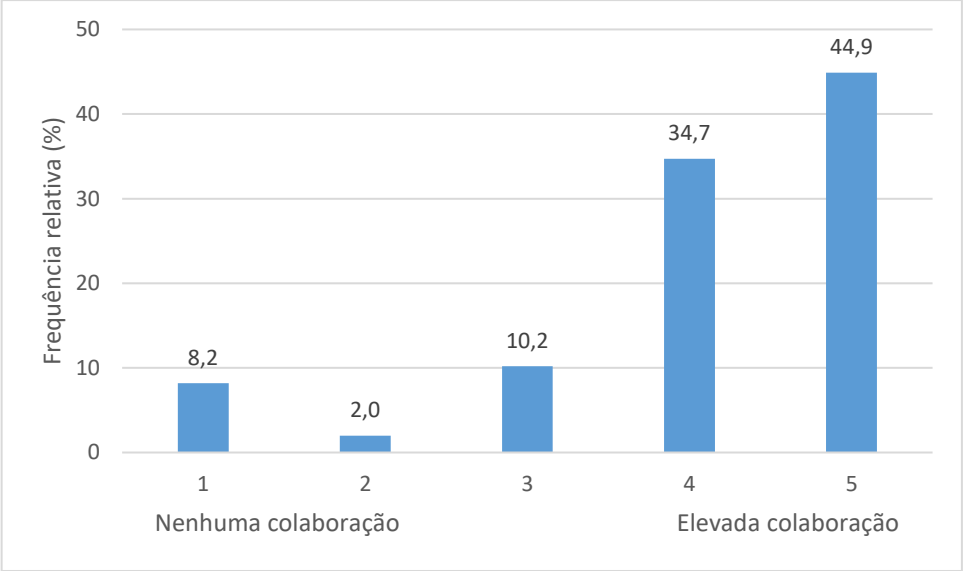


Gráfico 17 - Distribuição em frequência relativa (%) relativa ao grau de colaboração entre diretor de CFAE e os AExt, na perspetiva dos diretores de CFAE.

No que respeita ao grau de formação pedagógica dos AExt, a maioria dos diretores de CFAE (79,6%) considera-a mediana a elevada, 8,2% considera-a muito elevada e 12,3% consideram-na reduzida ou inexistente (Média=3,4) (Gráfico 18, Quadro 33).

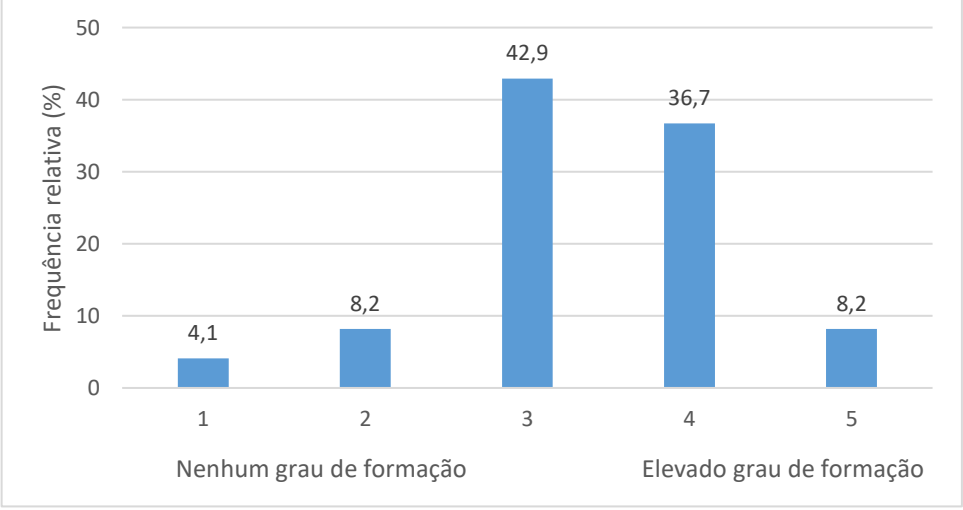


Gráfico 18 - Distribuição em frequência relativa (%) relativa ao grau de formação pedagógica dos AExt, na perspetiva dos diretores de CFAE.

Os diretores de CFAE têm uma apreciação positiva da qualidade da formação ministrada aos AExt (Média=3,0): 73,5% consideraram-na suficiente e de mediana a boa qualidade, enquanto 26,5% a consideram insuficiente e com pouca ou nenhuma qualidade e (Gráfico 19, Quadro 33).

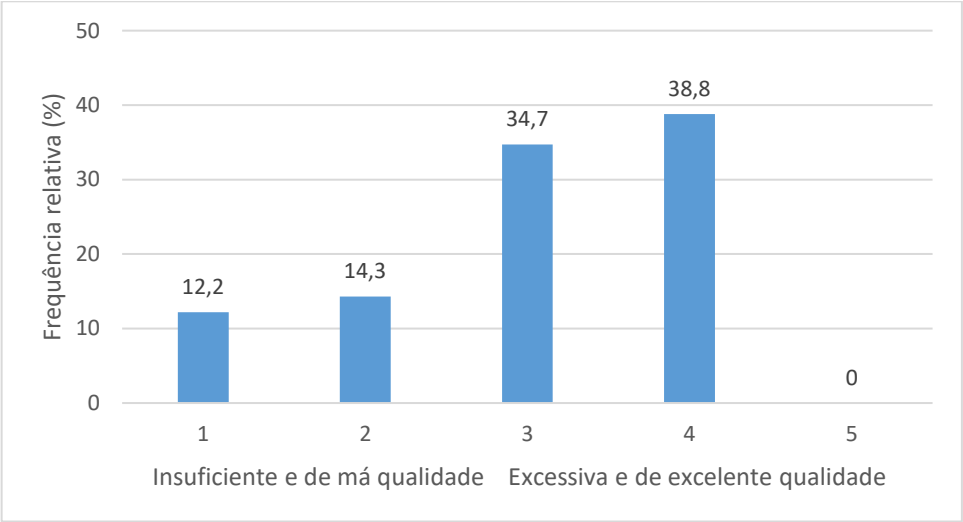


Gráfico 19 - Distribuição em frequência relativa (%) da qualidade da formação ministrada aos AExt, na perspetiva dos diretores de CFAE.

Quanto à frequência com que os AExt são convocados para o processo de AEDD, para garantia da qualidade e da equidade da avaliação, 40,8% dos diretores de CFAE repetem algumas vezes o mesmo avaliador, 20,4% repetem poucas vezes, 20,4% convocam frequentemente o mesmo AExt, 16,3% nunca convocam o mesmo AExt e 2,0% repetem muitas vezes o mesmo AExt (Média=2,7) (Gráfico 20, Quadro 33).

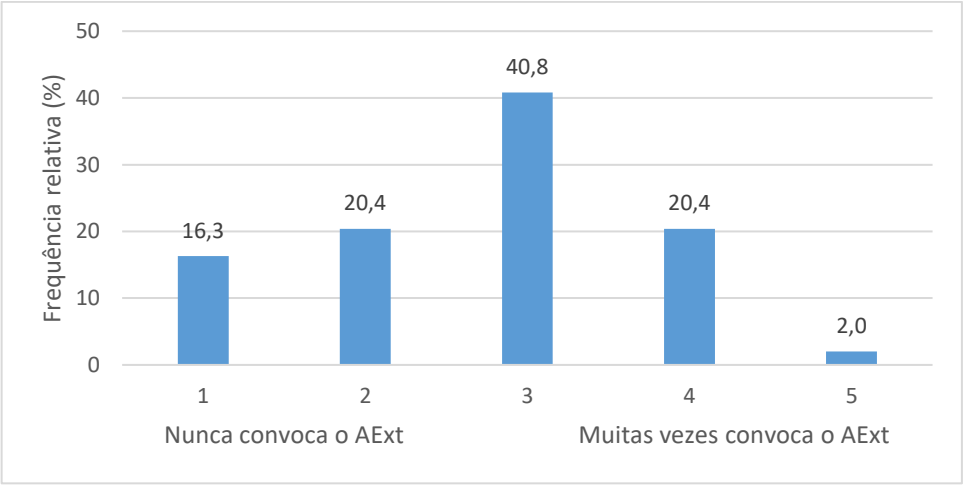


Gráfico 20 - Distribuição em frequência relativa (%) no que concerne à repetição do mesmo AExt, na perspetiva dos diretores de CFAE.

A avaliação formal do trabalho desenvolvido pelos AExt por parte dos diretores de CFAE não é prática muito comum: 36,7% nunca o fazem, 12,2% avaliam-nos poucas vezes, 30,6% fazem-no algumas vezes e 20,4% avaliam-nos frequentemente (Gráfico 21, Quadro 33).

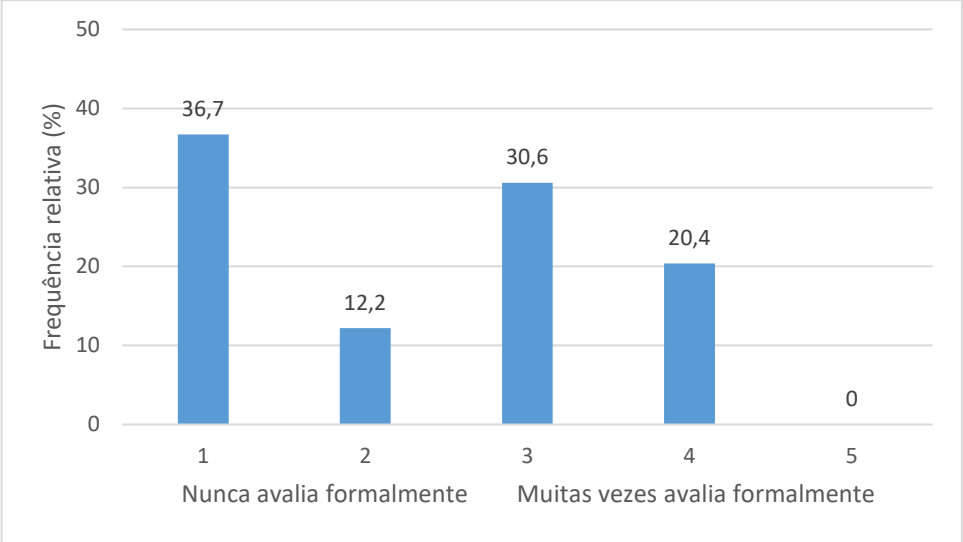


Gráfico 21 - Distribuição em frequência relativa (%) no que concerne à frequência da avaliação formal da qualidade do trabalho do AExt feita pelos diretores de CFAE.

No que concerne ao peso da avaliação externa na classificação científica e pedagógica do docente, os diretores respondentes têm uma opinião desfavorável (Média=3,2): 73,5% consideraram-no excessivo e inadequado a extremamente excessivo e inadequado, enquanto 26,5% o consideraram suficiente e adequado (Média=3,2) (Gráfico 22, Quadro 33).

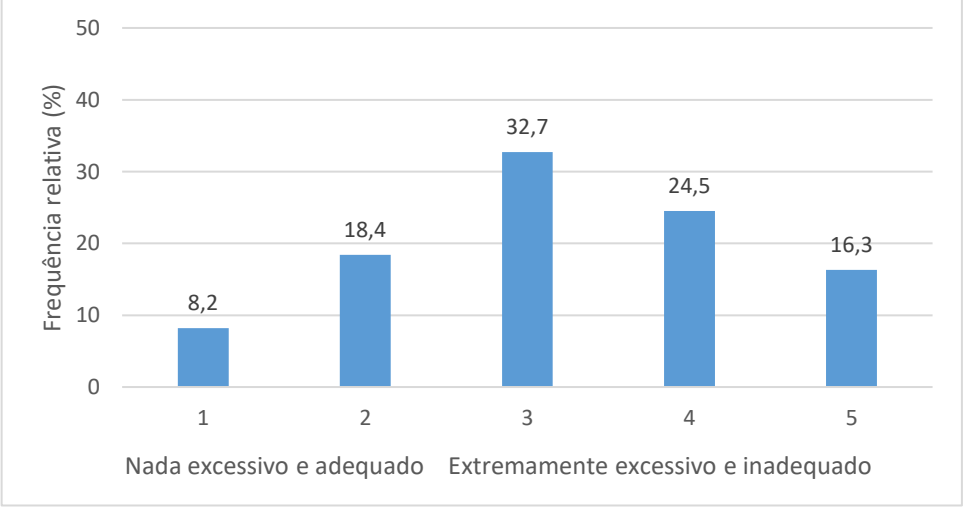


Gráfico 22 - Distribuição em frequência relativa (%) no que concerne ao peso da avaliação externa na classificação do docente, na perspetiva dos diretores de CFAE.

Quanto à adequação da AEDD face às características da atividade docente, 49,0% dos diretores de CFAE respondentes consideram-na medianamente adequada às exigências da atividade docente, 36,7% consideraram pouco ou nada adequada e 14,3% consideram-na muito adequada (Média=2,7) (Gráfico 23, Quadro 33).

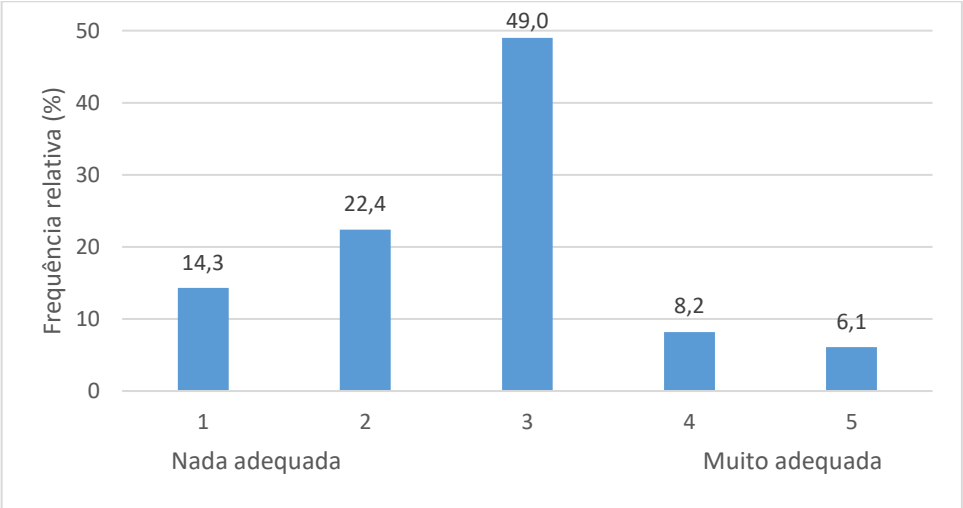


Gráfico 23 - Distribuição em frequência relativa (%) do grau de adequação da avaliação externa às características da atividade docente, na perspetiva dos diretores de CFAE.

A maioria dos diretores de CFAE respondentes consideram que o modelo de ADD pouco ou nada contribui para a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes (69,4%), para melhoria das aprendizagens dos alunos (69,4%) e para melhoria do funcionamento organizacional das escolas (73,4%) (Gráficos 24-26, Quadro 33).

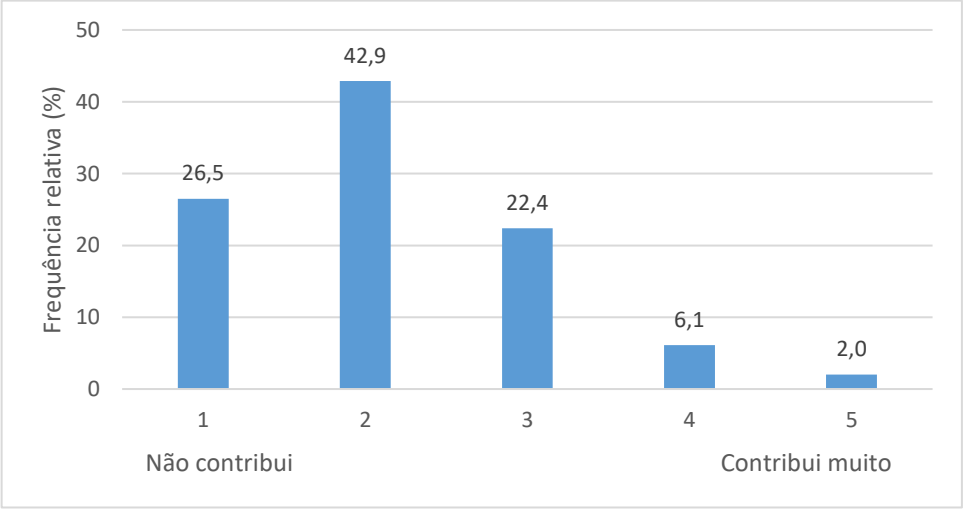


Gráfico 24 - Distribuição em frequência relativa (%) quanto ao grau de contribuição do modelo de ADD para a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva dos diretores de CFAE.

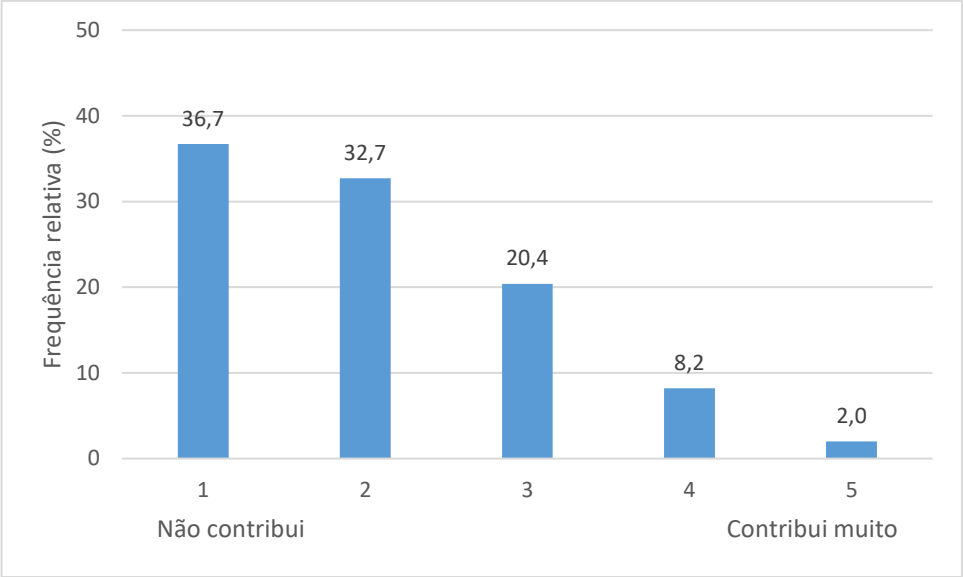


Gráfico 25 - Distribuição em frequência relativa (%) quanto ao grau de contribuição do modelo de ADD para a melhoria das aprendizagens dos alunos, na perspetiva dos diretores de CFAE.

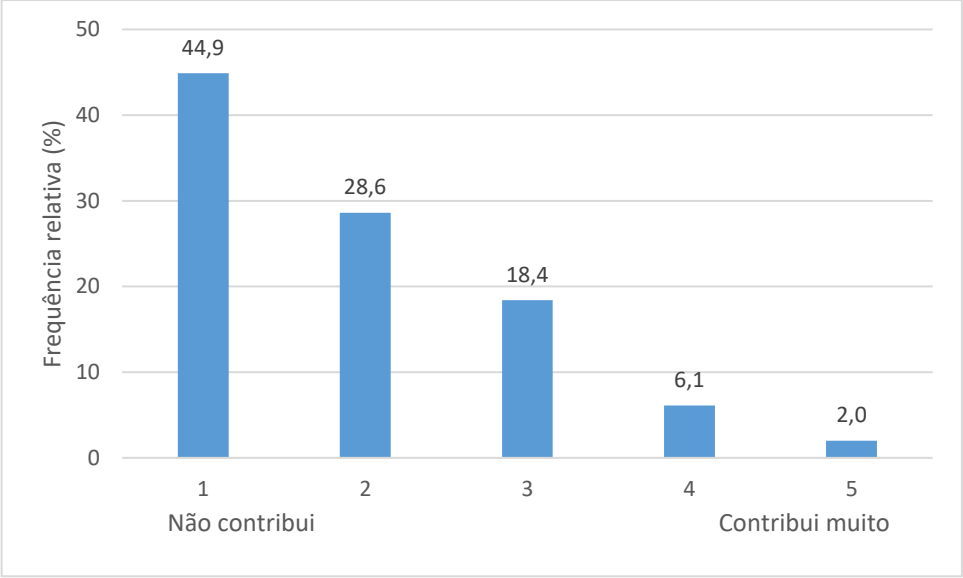


Gráfico 26 - Distribuição em frequência relativa (%) quanto ao grau de contribuição do modelo de ADD para a melhoria do funcionamento organizacional das escolas, na perspetiva dos diretores de CFAE.

Quadro 33 - Processo de AEDD segundo os diretores de CFAE.

| **N=49** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **Média** | **D.p.** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Como avalia a implementação do processo de avaliação externa? | 6,1% | 16,3% | 46,9% | 28,6% | 2,0% | 3,0 | 0,89 |
| Qual é o grau de colaboração dos Diretores de AE/ENA na agilização do processo de calendarização e de observação de aulas? | 6,1% | 8,2% | 14,3% | 46,9% | 24,5% | 3,8 | 1,11 |
| Qual é o grau de colaboração dos Diretores dos AE/ENA, na seleção dos avaliadores externos? | 10,2% | 16,3% | 14,3% | 30,6% | 28,6% | 3,5 | 1,34 |
| Como avalia o processo de seleção do avaliador externo? | 4,1% | 26,5% | 22,4% | 42,9% | 4,1% | 3,2 | 1,01 |
| Qual é o grau de colaboração profissional que habitualmente estabelece com os professores que desempenham a função de avaliadores externos? | 8,2% | 2,0% | 10,2% | 34,7% | 44,9% | 4,1 | 1,18 |
| Qual é o grau de formação pedagógica que os avaliadores externos possuem, em média, para o exercício da sua função? | 4,1% | 8,2% | 42,9% | 36,7% | 8,2% | 3,4 | 0,91 |
| Como classifica a qualidade da formação ministrada aos avaliadores externos? | 12,2% | 14,3% | 34,7% | 38,8% | 0,0% | 3,0 | 1,02 |
| Com que frequência convoca o avaliador externo, para garantir a qualidade e a equidade na avaliação? | 16,3% | 20,4% | 40,8% | 20,4% | 2,0% | 2,7 | 1,04 |
| Com que frequência avalia formalmente a qualidade do trabalho realizado pelo avaliador externo? | 36,7% | 12,2% | 36,6% | 20,4% | 0,0% | 2,4 | 1,18 |
| Como avalia o peso de 70% da avaliação externa, na classificação do docente? | 8,2% | 18,4% | 32,7% | 24,5% | 16,3% | 3,2 | 1,18 |
| Como avalia a adequação da avaliação externa face às características da atividade docente, feita no período probatório e nos 2.º e 4.º escalões ou a pedido do próprio? | 14,3% | 22,4% | 49,0% | 8,2% | 6,1% | 2,7 | 1,02 |
| Qual é o grau de contribuição do modelo de ADD para a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes? | 26,5% | 42,9% | 22,4% | 6,1% | 2,0% | 2,1 | 0,96 |
| Qual é o grau de contribuição do modelo de ADD para a melhoria das aprendizagens dos alunos? | 36,7% | 32,7% | 20,4% | 8,2% | 2,0% | 2,1 | 1,05 |
| Qual é o grau de contribuição do modelo de ADD para a melhoria do funcionamento organizacional das Escolas? | 44,9% | 28,6% | 18,4% | 6,1% | 2,0% | 1,9 | 1,04 |

## 7.3. - AVALIADORES EXTERNOS

### *7.3.1. Caracterização sociodemográfica dos avaliadores externos (N=527)*

Responderam aos inquéritos 527 avaliadores externos, correspondendo a 419 avaliadores do sexo feminino (79,5%) e 108 do sexo masculino (20,5%). A maioria (89,6%) dos avaliadores tem idades compreendidas entre os 51 e os 65 anos, com predominância da faixa etária entre os 56 e os 60 anos (35,1%) (Quadro 32).

Quadro 34 - Sexo e idade dos avaliadores externos.

| Variável | Frequência absoluta | Frequência relativa |
|---|---|---|
| **Sexo** | | |
| Feminino | 419 | 79,5% |
| Masculino | 108 | 20,5% |
| **Idade** | | |
| 41 a 45 | 3 | 0,6% |
| 46 a 50 | 46 | 8,7% |
| 51 a 55 | 146 | 27,7% |
| 56 a 60 | 185 | 35,1% |
| 61 a 65 | 141 | 26,8% |
| > 65 | 6 | 1,1% |

*Fonte*: Elaborado pela autora.

Quadro 35 - Grau académico, anos de serviço docente e posicionamento na carreira.

| Variável | Frequência absoluta | Frequência relativa |
|---|---|---|
| **Grau académico** | | |
| Bacharelato | 6 | 1,1% |
| Licenciatura | 324 | 61,5% |
| Pós-graduação | 60 | 11,4% |
| Mestrado | 119 | 22,6% |
| Doutoramento | 18 | 3,4% |
| **Anos de serviço** | | |
| 21 a 30 | 152 | 28,8% |
| 31 a 40 | 313 | 59,4% |
| > 40 | 62 | 11,8% |
| **Escalão** | | |
| 4.º | 45 | 8,5% |
| 5.º | 41 | 7,8% |
| 6.º | 102 | 19,4% |
| 7.º | 76 | 14,4% |
| 8.º | 81 | 15,4% |
| 9.º | 16 | 3,0% |
| 10.º | 166 | 31,5% |

*Fonte*: Elaborado pela autora.

A maioria dos avaliadores externos (61,5%) é licenciada, sendo que apenas 37,4% possui estudos pós-graduados, possui entre 31 e 40 anos de serviço (59,4%) e posiciona-se acima do 5.º escalão da carreira docente (84,5%), sendo que quase um terço (31,5%) se situa no 10.º escalão (Quadro 33).

Os AExt respondentes distribuem-se por 30 grupos de recrutamento, com particular destaque para o grupo 110 – Ensino Básico - 1º Ciclo (19,7%), sendo principalmente (56,3%) docentes do 3.º Ciclo de Ensino Básico e do Ensino Secundário (Quadro 34).

Quadro 36 - Grupo de recrutamento dos avaliadores externos.

| **Variável** | **Frequência absoluta** | **Frequência relativa** |
|---|---|---|
| **Grupo de recrutamento** | | |
| 100 | 26 | 4,9% |
| 110 | 104 | 19,7% |
| 120 | 1 | 0,2% |
| 200 | 4 | 0,8% |
| 210 | 5 | 0,9% |
| 220 | 25 | 4,7% |
| 230 | 16 | 3,0% |
| 240 | 10 | 1,9% |
| 250 | 8 | 1,5% |
| 260 | 17 | 3,2% |
| 290 | 4 | 0,8% |
| 300 | 40 | 7,6% |
| 320 | 6 | 1,1% |
| 330 | 19 | 3,6% |
| 350 | 4 | 0,8% |
| 400 | 10 | 1,9% |
| 410 | 10 | 1,9% |
| 420 | 15 | 2,8% |
| 430 | 2 | 0,4% |
| 500 | 44 | 8,3% |
| 510 | 28 | 5,3% |
| 520 | 26 | 4,9% |
| 540 | 1 | 0,2% |
| 550 | 16 | 3,0% |
| 600 | 16 | 3,0% |
| 610 | 1 | 0,2% |
| 620 | 26 | 4,9% |
| 910 | 41 | 7,8% |
| 920 | 1 | 0,2% |
| 930 | 1 | 0,2% |

*Fonte*: Elaborado pela autora.

Para além da atividade docente, os AExt respondentes, exercem outros cargos na escola, nomeadamente, diretor de turma (32,6%), coordenador de departamento curricular

(19%), elemento da SAAD (8,3%), coordenador dos diretores de turma (4,6%) e coordenador de CRE/Biblioteca (1,7%). Mais de metade dos respondentes (52,0%), desempenham ainda outras funções na escola (Quadro 34).

Quadro 37 - Principal nível de ensino e outras funções na escola dos avaliadores externos.

| Variável | Frequência absoluta | Frequência relativa |
|---|---|---|
| **Principal nível de ensino** | | |
| Pré-escolar | 24 | 4,6 % |
| 1.º Ciclo | 119 | 22,9% |
| 2.º Ciclo | 84 | 16,2% |
| 3.º Ciclo | 110 | 21,2% |
| Secundário | 182 | 35,1% |
| **Outras funções na escola** | | |
| Coordenador de CRE/Biblioteca | 9 | 1,7% |
| Coordenador dos Diretores de Turma | 24 | 4,6% |
| Elemento da SADD | 44 | 8,3% |
| Coordenador de Departamento Curricular | 100 | 19,0% |
| Diretor de Turma | 172 | 32,6% |
| Outra | 274 | 52,0% |

*Fonte*: Elaborado pela autora.

Quadro 38 - Área geográfica da escola dos avaliadores externos.

| Variável | Frequência absoluta | Frequência relativa |
|---|---|---|
| **Área geográfica (NUTS III)** | | |
| Alto Minho | 24 | 4,6% |
| Ave | 29 | 5,5% |
| Cávado | 2 | 0,4% |
| Douro | 2 | 0,4% |
| Tâmega e Sousa | 34 | 6,5% |
| Área Metropolitana do Porto | 1 | 0,2% |
| Beiras e Serra da Estrela | 3 | 0,6% |
| Viseu Dão Lafões | 43 | 8,2% |
| Região de Aveiro | 56 | 10,6% |
| Região de Coimbra | 29 | 5,5% |
| Beira Baixa | 1 | 0,2% |
| Médio Tejo | 34 | 6,5% |
| Região de Leiria | 18 | 3,4% |
| Alto Alentejo | 16 | 3,0% |
| Lezíria do Tejo | 12 | 2,3% |
| Oeste | 3 | 0,6% |
| Alentejo Central | 20 | 3,8% |
| Área Metropolitana de Lisboa | 163 | 30,9% |
| Algarve | 37 | 7,0% |

*Fonte*: Elaborado pela autora.

Os AExt respondentes distribuem-se por grande parte das NUT III, com particular destaque para a Área Metropolitana de Lisboa (30,9%) e da região de Aveiro (10,6%) (Quadro 36).

No que concerne à formação inicial ou profissional, do universo dos AExt respondentes, 15,7% nunca tiveram aulas observadas. No que concerne à formação específica para o desempenho da função de avaliador externo, 49,7% dos avaliadores possuem formação ministrada pelos CFAE, enquanto 33,2% disseram possuir outro (não universitário) tipo de formação para o desempenho da função. Apenas 16,1% possuem formação pós-graduada em Supervisão Pedagógica (9,3%) ou Educação/Ciências da Educação (6,8%) (Quadro 37).

Quadro 39 - Formação inicial e formação específica dos avaliadores externos.

| Variável | Frequência absoluta | Frequência relativa |
|---|---|---|
| **Durante a sua formação inicial ou profissional teve aulas observadas?** | | |
| Não | 83 | 15,7% |
| Sim | 444 | 84,3% |
| **Formação específica para o desempenho da função de avaliador externo** | | |
| Ações de Formação ministradas pelos CFAE | 262 | 49,7% |
| Pós-graduação em Supervisão Pedagógica | 31 | 5,9% |
| Mestrado em Supervisão Pedagógica | 17 | 3,2% |
| Mestrado em Gestão e Administração Escolar | 5 | 0,9% |
| Mestrado em Ciências da Educação | 25 | 4,7% |
| Doutoramento em Supervisão Pedagógica | 1 | 0,2% |
| Doutoramento em Educação | 1 | 0,2% |
| Doutoramento em Ciências da Educação | 10 | 1,9% |
| Outra Formação | 175 | 33,2% |

*Fonte*: Elaborado pela autora.

A maioria (76,7%) dos 520 avaliadores externos respondentes desempenhou essa função avaliativa entre uma a cinco vezes, enquanto uma minoria (5,5%) já a exerceu mais de dez vezes (Quadro 38).

Quadro 40 - Número de vezes que desempenhou a função de avaliador externo.

| Variável | Frequência absoluta | Frequência relativa |
|---|---|---|
| **Quantas vezes desempenhou a função de avaliador externo?** | | |
| 0 | 19 | 3,7% |
| 1 a 5 | 399 | 76,7% |
| 6 a 10 | 74 | 14,2% |
| 11 a 15 | 16 | 3,1% |
| 16 a 20 | 6 | 1,2% |
| > 20 | 6 | 1,2% |

*Fonte*: Elaborado pela autora.

No que concerne à avaliação do trabalho desenvolvido pelo avaliador externo, apenas 9,3% dos respondentes responderam que são avaliados, enquanto 46,1% não têm a certeza se são avaliados (Quadro 39).

Dos avaliadores externos que consideraram que o seu trabalho é avaliado, 18,4% atribui essa função aos diretores de AE/ENA, 18,4% aos diretores de CFAE, 12,2% não tem a certeza de quem os avalia e 6,1% supõe serem os avaliados a avaliar o seu trabalho (Quadro 39).

Quadro 41 - Avaliação do trabalho do avaliador externo.

| **Variável** | **Frequência absoluta** | **Frequência relativa** |
|---|---|---|
| **O trabalho desenvolvido enquanto avaliador externo é avaliado?** | | |
| Não | 235 | 44,6% |
| Não tem a certeza | 243 | 46,1% |
| Sim | 49 | 9,3% |
| **Se respondeu Sim, quem avalia formalmente o trabalho realizado pelo avaliador externo?** | | |
| Não tem a certeza | 6 | 12,2% |
| Avaliados | 3 | 6,1% |
| Avaliados, Diretor do AE/ENA, SADD | 1 | 2,0% |
| Avaliados, Diretor do CFAE | 3 | 6,1% |
| Avaliados, Diretor do CFAE, Diretor do AE/ENA, SADD | 3 | 6,1% |
| Avaliados, Diretor do CFAE, SADD | 2 | 4,1% |
| Avaliados, SADD | 3 | 6,1% |
| Diretor do AE/ENA | 9 | 18,4% |
| Diretor do CFAE | 9 | 18,4% |
| Diretor do CFAE, Diretor do AE/ENA | 2 | 4,1% |
| Diretor do CFAE, Não tem a certeza | 2 | 4,1% |
| Diretor do CFAE, SADD | 3 | 6,1% |
| SADD | 3 | 6,1% |
| **Os avaliadores externos têm contrapartidas profissionais, pelo desempenho dessa função?** | | |
| Não | 474 | 89,9% |
| Não tem a certeza | 21 | 4,0% |
| Sim | 32 | 6,1% |
| **Se respondeu Sim, indique qual ou quais as contrapartidas profissionais atribuídas** | | |
| Não tem a certeza | 2 | 6,3% |
| Acesso a formação acreditada e gratuita | 3 | 9,4% |
| Redução da componente não letiva | 24 | 75,0% |
| Redução da componente letiva | 1 | 3,1% |
| ADD diferenciada | 2 | 6,3% |

*Fonte*: elaborada pela autora.

Relativamente às contrapartidas profissionais atribuídas ao avaliador externo pelo desempenho da sua função, a grande maioria (89,9%) respondeu não ter contrapartidas. Os 6,1% que responderam ter contrapartidas, referiram a redução da componente não letiva (75,0%), o acesso a formação acreditada e gratuita (9,4%), uma ADD diferenciada (6,3%) e a redução da componente letiva (3,1%). Os restantes 6,31% responderam não terem a certeza da contrapartida recebida (Quadro 39).

*7.3.2. Processo de AEDD de acordo com os avaliadores externos*

Os AExt têm, em média, uma apreciação positiva (Média=3,2) do grau de explicitação e facilidade de aplicação dos normativos e anexos legais que regem o processo de avaliação externa: 42,5% dos respondentes consideram-na explícita e de fácil aplicação e 39,8% consideram-na muito ou completamente explícita e de fácil ou muito fácil aplicação, enquanto 17,7% considera esta legislação como pouco ou nada explícita e de difícil aplicação, (Gráfico 27, Quadro 44).

Gráfico 27 - Distribuição em frequência relativa (%) da avaliação dos normativos e anexos legais que regem o processo de avaliação externa segundo os avaliadores externos.

Os AExt, na sua maioria (65,3%), consideram que a qualidade da formação que lhes é ministrada para a função que exercem é suficiente e de mediana a boa qualidade, contudo apenas 34,7% a consideram insuficiente e com pouca ou nenhuma qualidade e (Média=2,8) (Gráfico 28, Quadro 44).

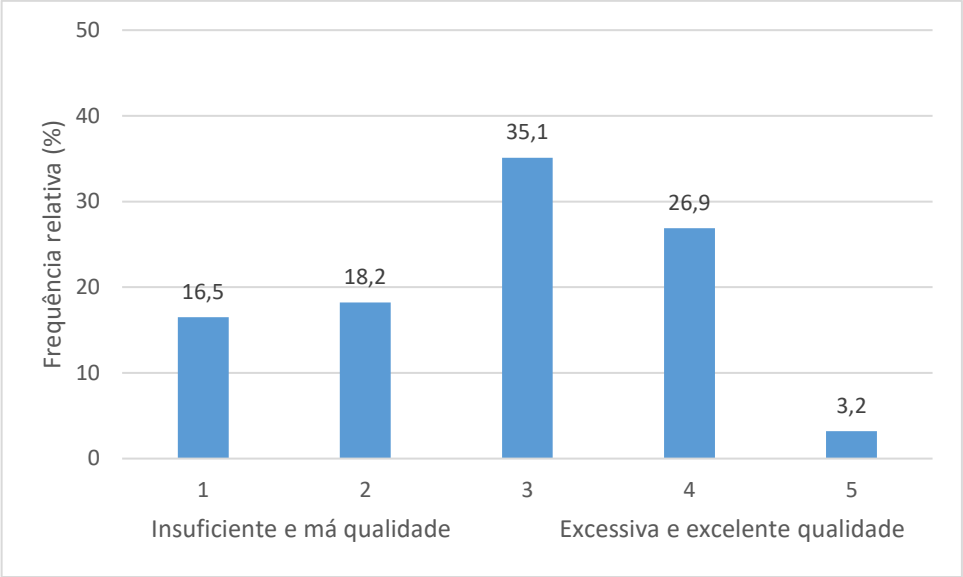


Gráfico 28 - Distribuição em frequência relativa (%) da qualidade da formação ministrada aos AExt, de acordo com os próprios.

No que concerne à normalidade e previsibilidade do processo de AEDD, a maioria do AExt respondentes (75,5%) considera que o processo decorreu com (muita) normalidade e previsibilidade (Média=4,0) (Gráfico 29, Quadro 44).

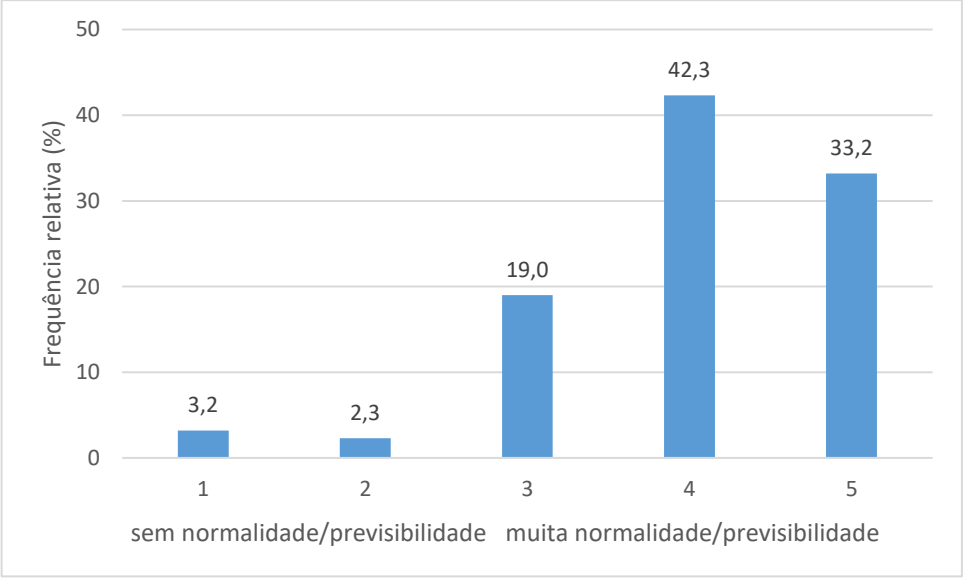


Gráfico 29 - Distribuição em frequência relativa (%) no que concerne à normalidade e previsibilidade do processo de AEDD.

A maioria dos AExt (70,9%) considera 180 minutos de observação de aulas suficiente e adequada a muito adequada para a AEDD (Média=3,1) (Gráfico 30, Quadro 44).

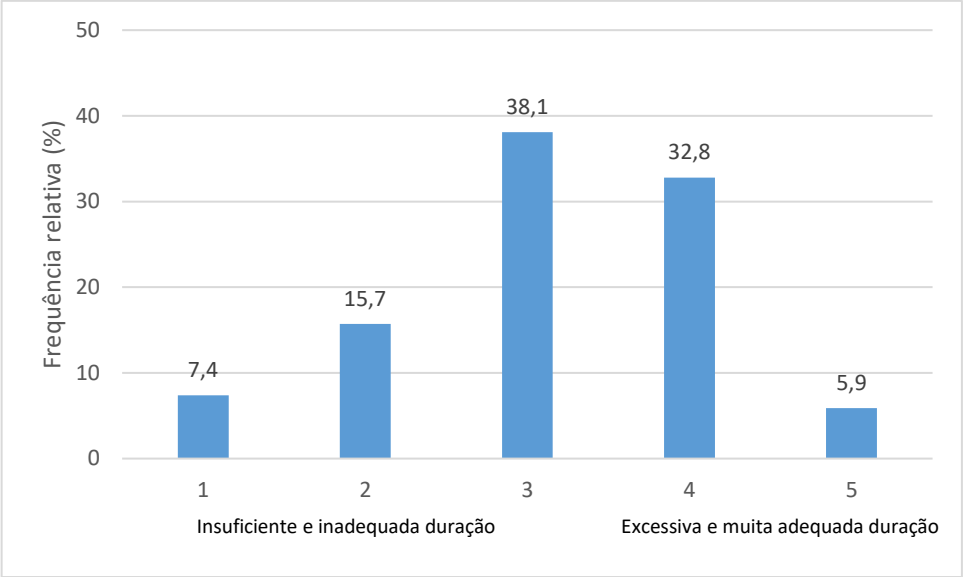


Gráfico 30 - Distribuição em frequência relativa (%) do posicionamento face à duração temporal das aulas observadas na perspetiva dos AExt.

A maioria dos AExt respondentes considera ser importante a muito importante a existência de reuniões entre o AExt e o avaliado (79,5%), contudo 20,5% atribuem pouca ou nenhuma importância a estas reuniões (Média=3,5) (Gráfico 31, Quadro 44).

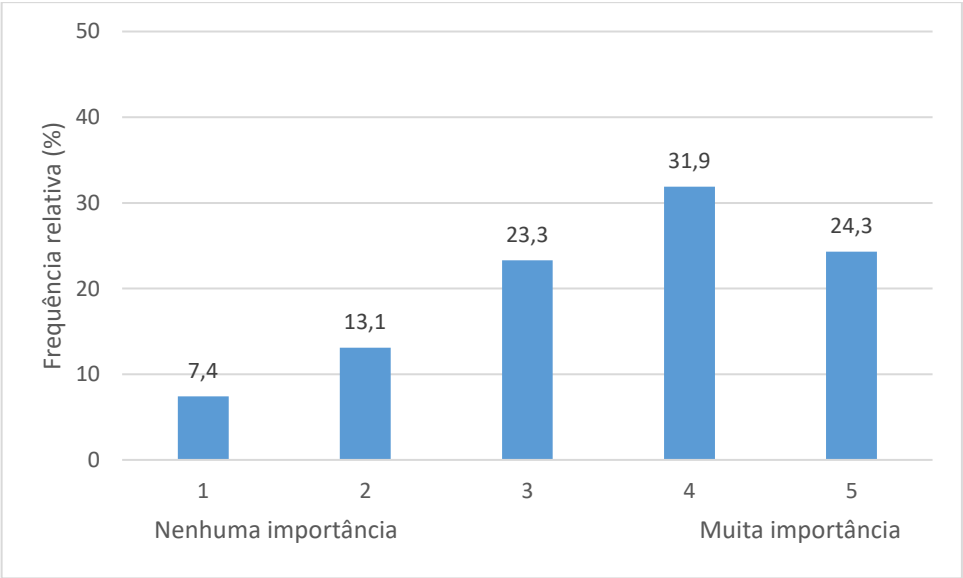


Gráfico 31 - Distribuição em frequência relativa (%) relativa à importância atribuída à existência de reuniões entre o AExt e o avaliado, na perspetiva dos AExt.

A maioria dos AExt respondentes também considera ser importante a muito importante a existência de reuniões entre o AExt e o AInt (73,7%), no entanto, cerca de um quarto dos

respondentes (26,4%) atribuem pouca ou nenhuma importância a estas reuniões (Média=3,2) (Gráfico 32, Quadro 44).

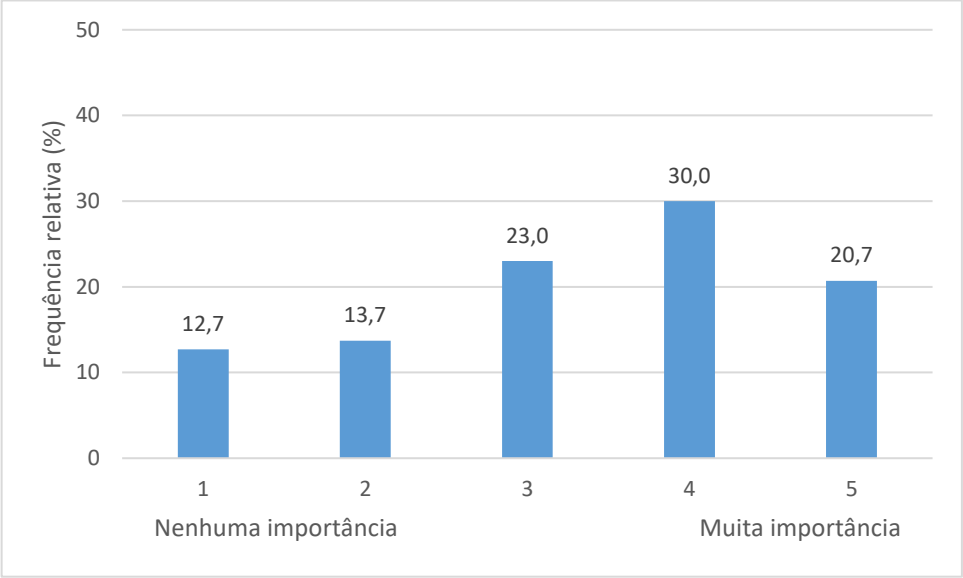


Gráfico 32 - Distribuição em frequência relativa (%) relativa à importância atribuída à existência de reuniões entre o avaliador interno e o AExt, na perspetiva dos AExt.

No que concerne ao peso da AEDD na classificação do docente, a grande maioria dos respondentes (86,6%) consideram-no excessivo e inadequado a extremamente excessivo e inadequado (Média=3,6) (Gráfico 33, Quadro 44).

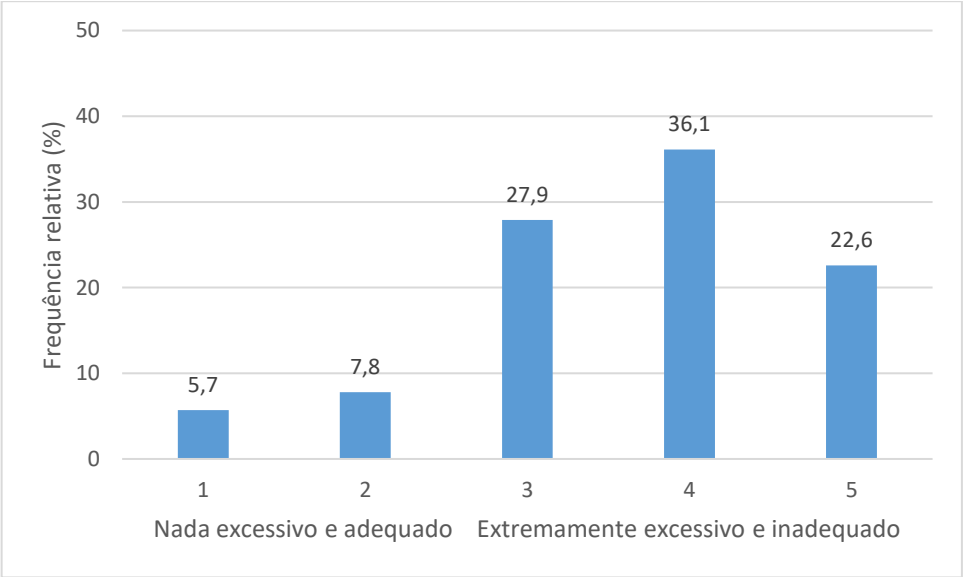


Gráfico 33 - Distribuição em frequência relativa (%) no que concerne ao peso da avaliação externa na classificação do docente, na perspetiva dos AExt.

No que respeita à avaliação dos AExt, constata-se que 46,1% dos respondentes não têm a certeza se o seu trabalho é avaliado superiormente ou não, 44,6% afirmam que o seu trabalho não é avaliado e 9,3% afirmam que são avaliados (Gráfico 34).

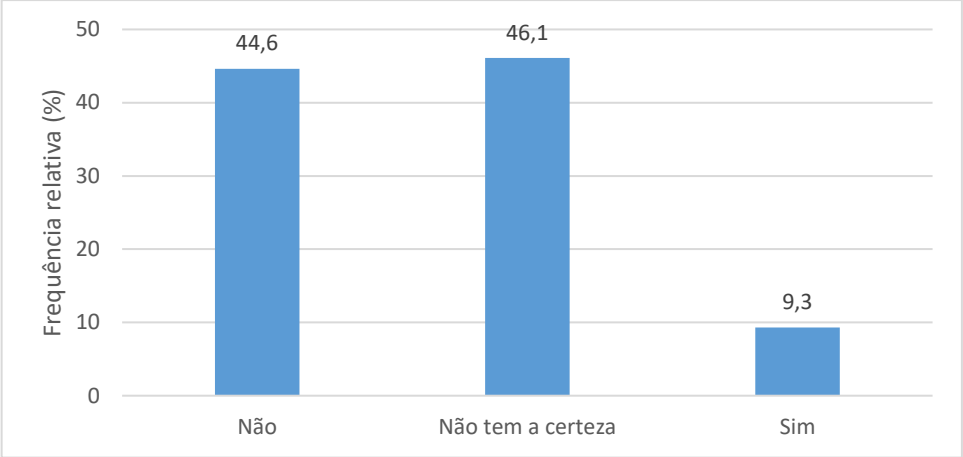


Gráfico 34 - Distribuição em frequência relativa (%) da avaliação do trabalho do AExt, segundo os próprios.

Dos AExt que responderam afirmativamente à questão anterior, 57,3% responderam não terem a certeza de quem avalia o seu trabalho, os restantes consideram, maioritariamente, que são avaliados pelo diretor do CFAE (12,2%), pelo diretor do AE/ENA (7,3%), pela SADD (3,2) ou pelos próprios avaliados (Gráfico 35).

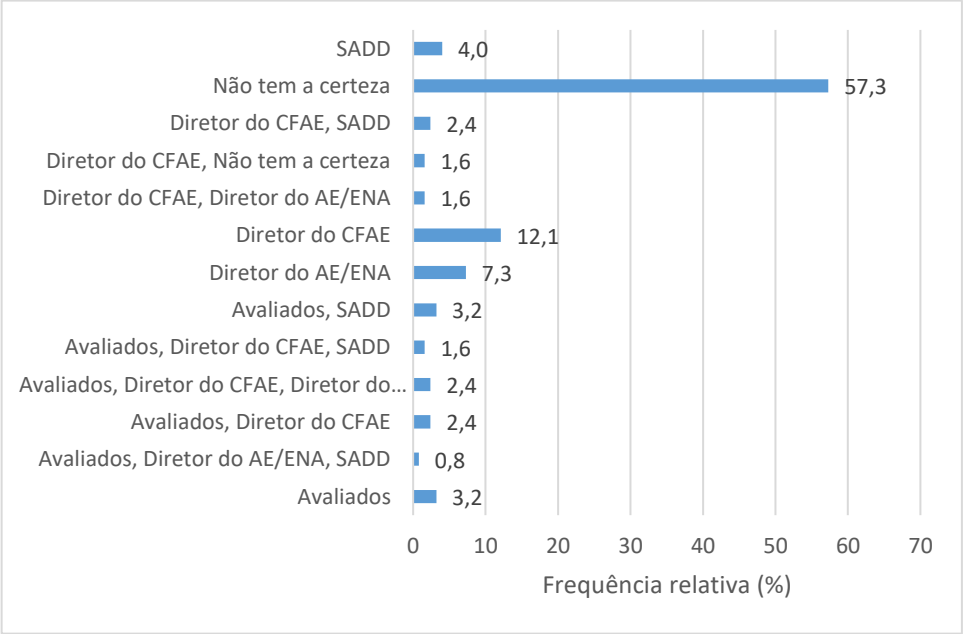


Gráfico 35 - Distribuição em frequência relativa (%) das entidades que os AExt consideram que os avaliam.

No que concerne à atribuição de contrapartidas profissionais pelo desempenho da função de AExt, 89,9% dos respondentes referiram não receber quaisquer contrapartidas, 6,1% referiram receber contrapartidas e 4,0% referiram não ter a certeza (Gráfico 36).

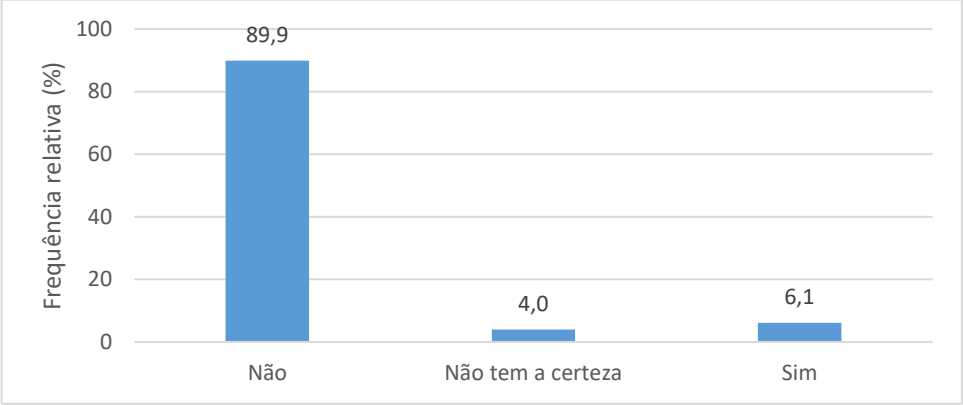


Gráfico 36 - Distribuição em frequência relativa (%) no que concerne à atribuição de contrapartidas profissionais pelo desempenho da função de AExt, de acordo com os próprios.

Dos avaliadores externos que responderam afirmativamente à questão anterior, 51,0% consideraram beneficiar de redução da componente não letiva, 33,3% não tem a certeza das contrapartidas usufruídas, 5,9% consideraram ter acesso a formação acreditada e gratuita, 5,9% consideraram beneficiar de avaliação de desempenho docente diferenciada, 2,0% consideraram beneficiar de redução na componente letiva e 2,0% consideraram beneficiar simultaneamente de redução da componente letiva e redução da componente não letiva (Gráfico 37).

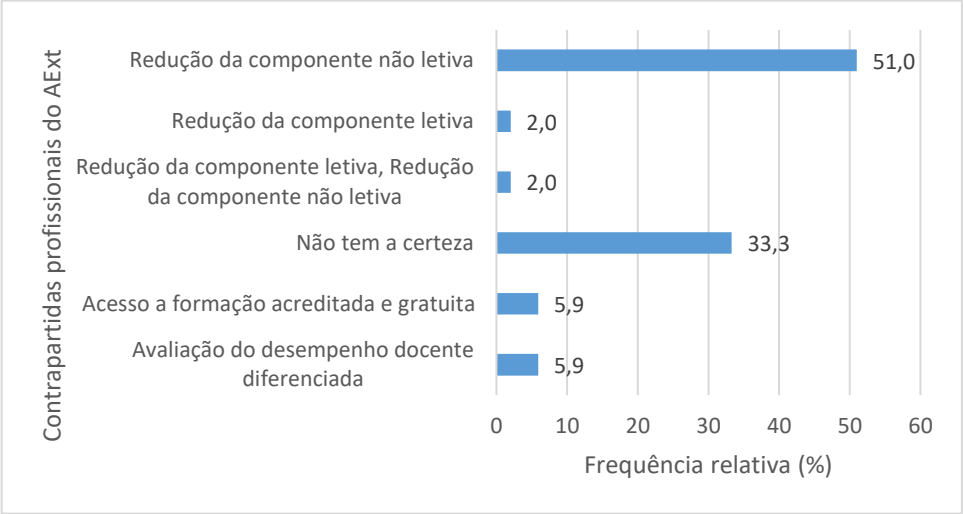


Gráfico 37 - Distribuição em frequência relativa (%) das contrapartidas profissionais do AExt, de acordo com os próprios.

Quanto à adequação da avaliação externa face às características da atividade docente, 53,8% dos AExt respondentes consideram-na adequada a muito adequada, enquanto 46,1% a consideram pouco ou nada adequada (Média=2,5) (Gráfico 38, Quadro 44).

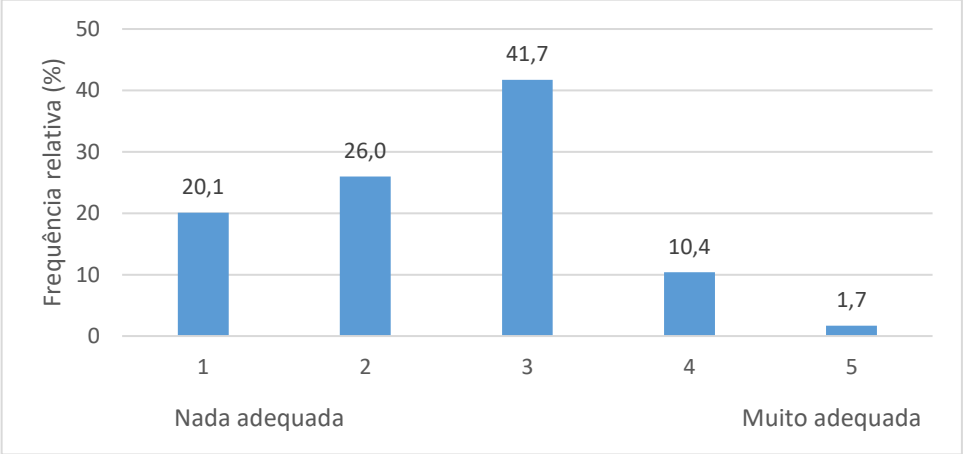


Gráfico 38 - Distribuição em frequência relativa (%) no que concerne ao grau de adequação da avaliação externa às características da atividade docente, na perspetiva dos AExt.

A maioria dos AExt respondentes consideram que o modelo de ADD pouco ou nada contribui para a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes (65,2%) (Média=2,1), para melhoria das aprendizagens dos alunos (66,4%) (Média=2,1) ou para melhoria do funcionamento organizacional das escolas (62,8%) (Média=1,9) (Gráficos 39-41, Quadro 44).

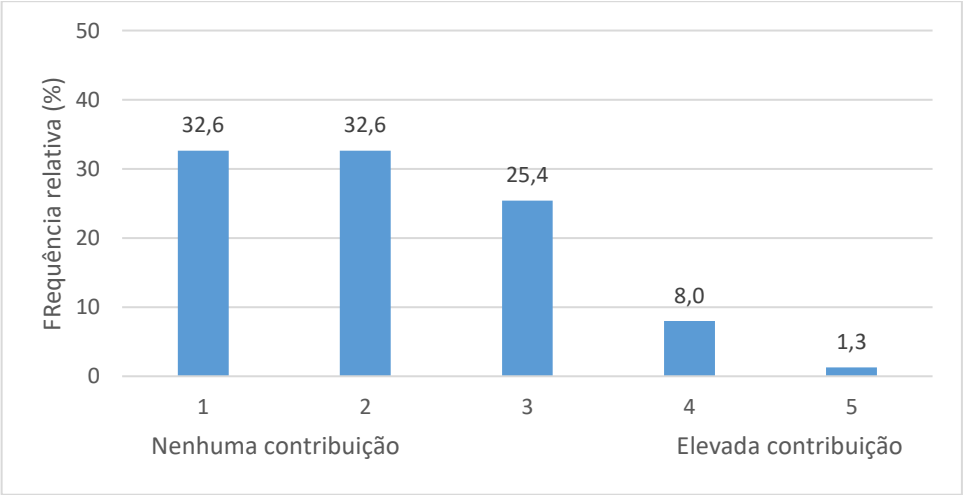


Gráfico 39 - Distribuição em frequência relativa (%) quanto ao grau de contribuição do modelo de ADD para a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva dos AExt.

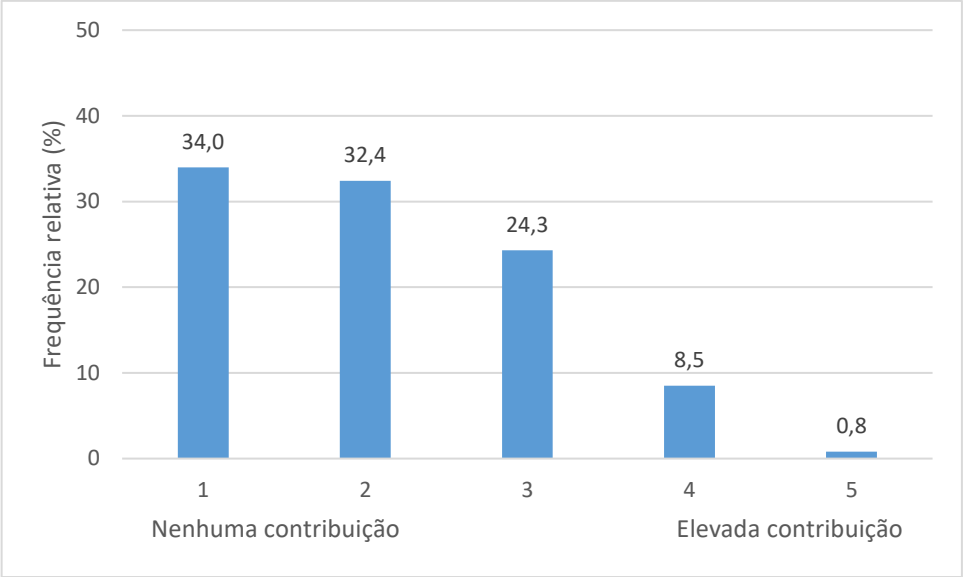


Gráfico 40 - Distribuição em frequência relativa (%) quanto ao grau de contribuição do modelo de ADD para a melhoria das aprendizagens dos alunos, na perspetiva dos AExt.

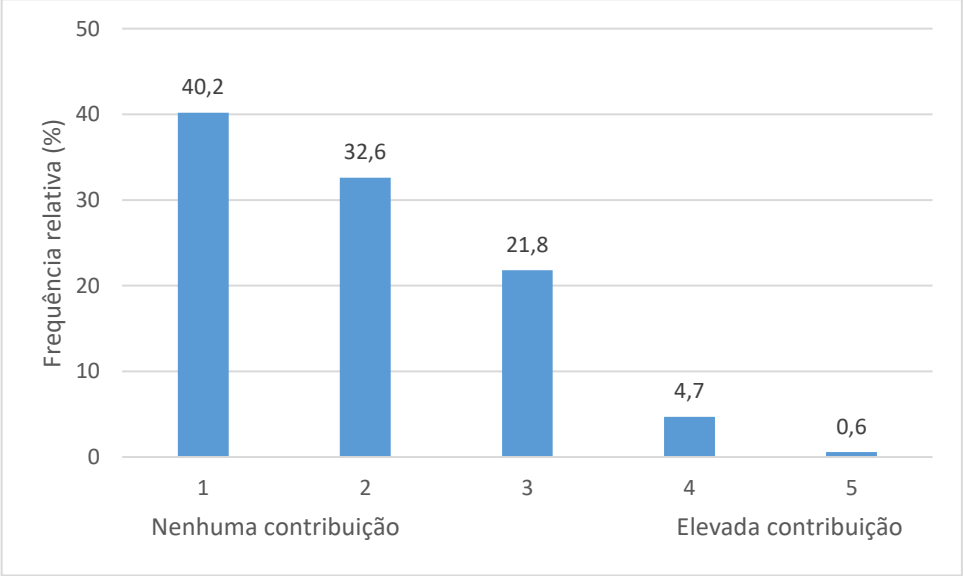


Gráfico 41 - Distribuição em frequência relativa (%) quanto ao grau de contribuição do modelo de ADD para a melhoria do funcionamento organizacional das escolas, na perspetiva dos AExt.

Embora esta apreciação negativa esteja generalizada, verifica-se que, considerando o grau académico dos AExt, são os doutorados os que manifestam maior desagrado com os efeitos do modelo de ADD nos docentes, alunos e escola (Quadro 42). Pelo contrário, considerando os anos de serviço docente, são os AExt com mais de 40 anos de serviço que manifestam menor desagrado (Quadro 43).

Os AExt, na sua maioria (63,2%), consideram ainda que o desempenho da função de avaliador externo lhes proporciona um enriquecimento pessoal e profissional mediano (31,5%), elevado (26,4%) ou muito elevado (5,3%), contudo, 36,8% dos respondentes considera que esta função lhe proporciona pouco ou nenhum desse enriquecimento (Gráfico 42, Quadro 40).

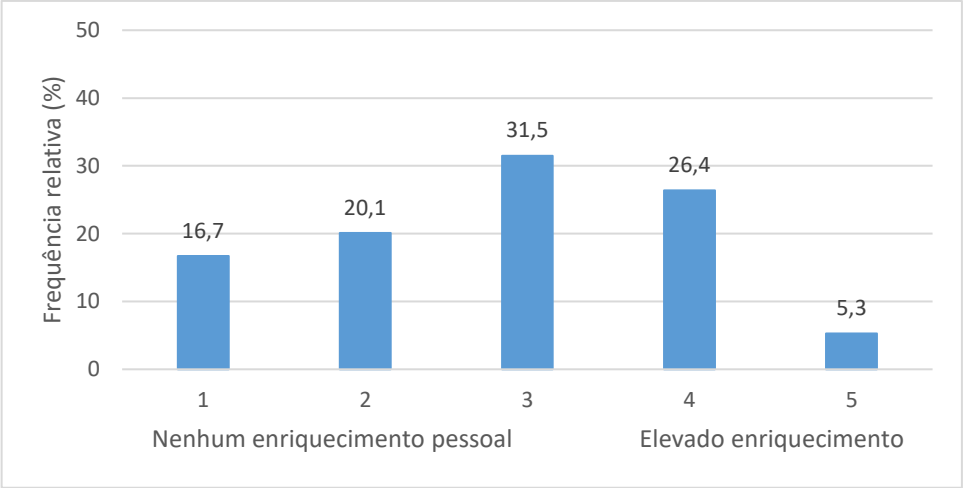


Gráfico 42 - Distribuição em frequência relativa (%) no que concerne ao grau de enriquecimento pessoal e profissional dos AExt pelo desempenho da função de AExt.

Quadro 42 - Grau de contribuição do modelo de ADD para a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes (Q25), das aprendizagens dos alunos (Q26) e do funcionamento organizacional das escolas (Q27), segundo os AExt, por grau de formação académica.

| **Q25** | N | Média | Mediana | D.p. |
|---|---|---|---|---|
| Bacharelato | 6 | 2,17 | 2 | 0,98 |
| Licenciatura | 324 | 2,13 | 2 | 0,99 |
| Pós-graduação | 60 | 2,17 | 2 | 0,99 |
| Mestrado | 119 | 2,17 | 2 | 1,04 |
| Doutoramento | 18 | 1,67 | 1 | 1,03 |
| **Q26** | | | | |
| Bacharelato | 6 | 2,00 | 2 | 0,63 |
| Licenciatura | 324 | 2,01 | 2 | 1,00 |
| Pós-graduação | 60 | 2,08 | 2 | 0,98 |
| Mestrado | 119 | 2,15 | 2 | 0,99 |
| Doutoramento | 18 | 1,56 | 1 | 0,98 |
| **Q27** | | | | |
| Bacharelato | 6 | 1,83 | 2 | 0,75 |
| Licenciatura | 324 | 1,95 | 2 | 0,92 |
| Pós-graduação | 60 | 1,90 | 2 | 0,97 |
| Mestrado | 119 | 1,97 | 2 | 0,95 |
| Doutoramento | 18 | 1,39 | 1 | 0,50 |

Quadro 43 - Grau de contribuição do modelo de ADD para a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes (Q25), das aprendizagens dos alunos (Q26) e do funcionamento organizacional das escolas (Q27) e grau de enriquecimento pessoal e profissional dos AExt pelo desempenho da função de AExt (Q28), segundo os AExt, por anos de serviço docente.

| **Q25** | N | Média | Mediana | D.p. |
|---|---|---|---|---|
| 21 a 30 | 152 | 1,97 | 2 | 0,99 |
| 31 a 40 | 313 | 2,14 | 2 | 0,98 |
| > 40 | 62 | 2,47 | 2 | 1,07 |
| **Q26** | | | | |
| 21 a 30 | 152 | 1,92 | 2 | 1,00 |
| 31 a 40 | 313 | 2,12 | 2 | 0,95 |
| > 40 | 62 | 2,40 | 2 | 1,05 |
| **Q27** | | | | |
| 21 a 30 | 152 | 1,82 | 2 | 0,94 |
| 31 a 40 | 313 | 1,95 | 2 | 0,92 |
| > 40 | 62 | 2,10 | 2 | 0,92 |

*Fonte:* elaboração da autora.

Quadro 44 - Processo de AEDD de acordo com os avaliadores externos.

| **N=527** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **Média** | **D.p.** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Como avalia os normativos e anexos legais que regem o processo de avaliação externa? | 4,6% | 13,1% | 42,5% | 34,3% | 5,5% | 3,2 | 0,91 |
| Como avalia a qualidade da formação ministrada aos avaliadores externos? | 16,5% | 18,2% | 35,1% | 26,9% | 3,2% | 2,8 | 1,10 |
| O processo de avaliação externa em que participou, decorreu com normalidade e de acordo com o previsto? | 3,2% | 2,3% | 19,0% | 42,3% | 33,2% | 4,0 | 0,95 |
| Como avalia a duração de 180 minutos de observação de aulas, feita pelo avaliador externo? | 7,4% | 15,7% | 38,1% | 32,8% | 5,9% | 3,1 | 1,00 |
| Qual é o grau de importância que atribui à existência de reuniões entre o avaliador externo e o avaliado? | 7,4% | 13,3% | 23,3% | 31,9% | 24,3% | 3,5 | 1,20 |
| Qual é o grau de importância que atribui à existência de reuniões entre o avaliador interno e o avaliador externo? | 12,7% | 13,7% | 23,0% | 30,0% | 20,7% | 3,3 | 1,29 |
| Como avalia o peso de 70% da avaliação externa, na classificação do docente? | 5,7% | 7,8% | 27,9% | 36,1% | 22,6% | 3,6 | 1,09 |
| Como avalia a adequação da avaliação externa face às características da atividade docente, feita no período probatório e nos 2.º e 4.º escalões ou a pedido do próprio? | 20,1% | 26,0% | 41,7% | 10,4% | 1,7% | 2,5 | 0,98 |
| Qual é o grau de contribuição do modelo ADD para a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes? | 32,6% | 32,6% | 25,4% | 8,0% | 1,1% | 2,1 | 1,00 |
| Qual é o grau de contribuição do modelo de ADD para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos? | 34,0% | 32,4% | 24,3% | 8,5% | 0,5% | 2,1 | 0,99 |
| Qual é o grau de contribuição do modelo de ADD para a melhoria do funcionamento organizacional das Escolas? | 40,2% | 32,6% | 21,8% | 4,7% | 0,6% | 1,9 | 0,93 |
| Qual é o grau de enriquecimento pessoal e/ou profissional pelo desempenho da função de avaliador externo? | 16,7% | 20,1% | 31,5% | 26,4% | 5,3% | 2,8 | 1,15 |

*Fonte:* elaboração da autora.

# CAPÍTULO 8 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A validade e a credibilidade de uma investigação depende sempre da transparência e da coerência interna da pesquisa (Coutinho, 2015). Nesta investigação optou-se por escolher três universos de participantes/grupos focais - os diretores de AE/ENA, os diretores de CFAE e os avaliadores externos e sobre eles foram efetuados dois estudos: um estudo qualitativo, tendo por base entrevistas semiestruturadas e um estudo quantitativo, tendo por base a realização de inquéritos por questionário.

Neste capítulo procede-se à comparação dos dados obtidos resultantes da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas, com os dados obtidos resultantes da análise dos inquéritos por questionário, como forma de integrar e complementar as perspetivas dos distintos intervenientes (Flick, 2005), facilitando a emergência de paradoxos e contradições (Aires, 2011; Tuckman, 2000).

Na perspetiva de Afonso (2005, p.73), a comparação de dados permite "clarificar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída", garantindo que os resultados e suas interpretações sejam confiáveis (Ollaik & Ziller, 2012). De acordo com Carita (2002), a comparação de dados permite aferir a validade dos mesmos e conduzir-nos à definição de novas linhas de investigação.

## 8.1. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O(A) diretor(a) de AE/ENA típico(a) tem idade compreendida entre os 46 e os 55 anos, tem entre 21 a 40 anos de serviço, situando-se acima do 5.º escalão da carreira docente, é detentor estudos pós-graduados e exerce o cargo há menos de 6 anos.

O(A) diretor(a) de CFAE típico(a) tem idade compreendida entre os 56 e os 65 anos, tem mais de 30 anos de serviço, posicionando-se no 10.º escalão, é detentor de estudos pós-graduados e exerce o cargo há menos de 11 anos. Poder-se-á dizer que este cargo parece ser honorífico.

O AExt típico é do sexo feminino, tem idade compreendida entre os 51 e os 65 anos, tem entre 31 a 40 anos de serviço, situando-se acima do 5.º escalão, é diretor de turma e é licenciado, tendo frequentado ações de formação ministradas pelos CFAE como única formação específica para o desempenho da função AExt.

Verifica-se que, nos cargos de direção, embora haja mais mulheres do que homens, a percentagem de mulheres é próxima dos 50% (54% nos AE/ENA e 51% nos CFAE) enquanto entre os AExt é de 80%. Assim, embora exista aparente equilíbrio numérico entre mulheres e homens nos cargos de direção, este não reflete a realidade dos AExt nem da profissão docente (em 2021, 78% dos docentes eram do sexo feminino (FFMS, 2022a).

No que concerne à explicitação e facilidade de aplicação dos normativos e anexos legais que regem o processo de ADD, os diretores de AE/ENA têm uma apreciação ambivalente: 53,2% dos respondentes consideram esta legislação, no mínimo, explícita e de fácil aplicação, enquanto 46,8% a consideram pouco ou nada explícita e de difícil aplicação.

A maioria dos diretores de AE/ENA (77,5%) considera ainda que o processo de aplicação de quotas para progressão na carreira docente é de difícil a muito difícil aplicação, dificuldade (ou desconforto) essa que tende a aumentar com o grau académico e com o tempo de serviço dos respondentes.

Os entrevistados reconheceram que a existência de quotas constitui um entrave à progressão e que a sua aplicação é um processo complicado, porque existem muitos professores com bom desempenho e não existem quotas disponíveis para todos (D4), existindo "pequenos poderes" nas organizações que gerem a atribuição e aplicação das quotas (CFAE3).

Contrariamente, a maioria dos AExt (82,3%) têm uma apreciação positiva do grau de explicitação e facilidade de aplicação dos normativos e anexos legais que regem o processo de AEDD, considerando esta legislação como, no mínimo, explícita e de fácil aplicação.

No que respeita à facilidade de implementação e execução do processo de ADD, os diretores de AE/ENA têm, em média, uma apreciação negativa a esse respeito, contudo, essa posição é ambivalente, pois apenas 49% dos respondentes considerou este processo como sendo de difícil a muito difícil implementação e execução, os restantes 51% consideram-no de nem fácil nem difícil a fácil implementação e execução. Curiosamente, relativamente ao processo de AEDD, três quartos dos diretores de CFAE considera-o de nem fácil nem difícil a fácil implementação e execução.

Ainda no que respeita ao processo de AEDD, cerca de três quartos dos AExt consideram que o processo decorreu sem sobressaltos e dentro do previsto e que 180 minutos de observação de aulas é suficiente e adequado a muito adequado para avaliação dos docentes.

Os diretores de CFAE entrevistados referiram que o processo de AEDD decorreu dentro da normalidade e de acordo com os normativos legais. DCFAE2 referiu que nunca houve problemas com os avaliadores externos, quer em termos de documentação, quer em termos de pontualidade para com o processo.

A maioria dos entrevistados referiu que duas aulas não refletem o trabalho docente em sala de aula. DCFAE5 mencionou que "são poucas as aulas observadas, talvez por constrangimentos financeiros, porque os professores não possuem reduções de horário letivo, nem ajudas de custo para execução desta função, e desta forma parece ser comportável observar 180 minutos durante o ano letivo".

O facto de as aulas serem previamente calendarizadas, as observações poderão não corresponder ao trabalho quotidiano do professor. D6 referiu que o agendamento permitiu "incutirem as situações, fazer toda uma preparação prévia, uma mútua preparação do trabalho em sala de aula" (D6).

De acordo com Reis (2011, p.9), as aulas observadas nunca constituem "aulas normais" pois as matérias "são seleccionadas com base em critérios de comodidade do professor e não nas necessidades dos alunos".

A grande maioria dos diretores de AE/ENA e de CFAE concordam que estabelecem entre si um grau de colaboração elevado a muito elevado, no âmbito do processo AEDD, nomeadamente na agilização do processo calendarização e de observação de aulas e na seleção dos AExt.

DCFAE1 referiu que trabalhou sempre em colaboração com os diretores AE, procurando escolher os melhores professores para realizarem a avaliação externa, resolvendo

os casos que iam surgindo, "sem guerras", recorrendo por vezes a "operações de charme", estabelecendo uma relação de negociação mútua para se chegar a consensos (DCFAE1).

Relativamente aos AExt, a maioria dos diretores de CFAE considera que estes possuem formação pedagógica mediana a muito elevada (87,8%). Quanto à formação específica que lhes é ministrada para o exercício da função avaliativa, a maioria dos diretores de AE/ENA (62,1%) e de CFAE (73,5%) e AExt (65,3%) concordam que é suficiente e de mediana a excelente qualidade.

Os CFAE, com auxílio da DGAE, ministraram formação aos avaliadores externos e prestam todo o acompanhamento necessário ao processo. DCFAE4 mencionou que o CFAE não esclarece sobre procedimentos a observar nas estratégias de aula, ficando ao critério do avaliador externo.

DCFAE1 referiu que "nunca recebeu pedidos de formação justificados pelas classificações das avaliações finais ou das avaliações externas".

No que concerne ao grau de colaboração entre diretor de CFAE e AExt, a grande maioria dos diretores de CFAE (79,3%) considera-o elevado a muito elevado. Os mesmos AExt podem ser convocados mais do que uma vez, dependendo do grau de confiança neles depositado pelo diretor do CFAE, mesmo não sendo prática comum a avaliação formal do trabalho desenvolvido pelos AExt.

A seleção dos avaliadores externos é feita pelos diretores de CFAE, com base na experiência no desempenho da função, repetindo avaliadores para garantia da qualidade do processo.

DCFAE1 referiu que "a seleção do AExt, é feita pelo diretor do CFAE, de forma aleatória", procurando selecionar "avaliadores com formação e experiência de observação de aulas, para assegurarem a qualidade da avaliação".

Na sua escolha, cumprindo os normativos legais (mesmo grupo disciplinar e até o mesmo nível de ensino), tem como critério a procura de um avaliador externo que assegure a realização de uma observação profissional e isenta do avaliado. Escolhe criteriosamente e propõe essa escolha ao Conselho dos Diretores do CFAE, sendo sempre aceite (DCFAE1).

Não existem avaliadores externos suficientes em todos os grupos de recrutamento e nestes casos, procede-se à permuta de avaliadores entre CFAE próximos e entre níveis disciplinares.

Os diretores de CFAE entrevistados consideraram vantajoso que a observação de aulas seja feita por docentes que não trabalham no mesmo AE, para que seja isenta e realizada com

padrões éticos. DCFAE4 considerou importante que a observação de aulas seja feita por avaliadores externos, por fatores de isenção e sem pressão dos diretores dos AE, não existindo assim "espírito protecionista", mas é necessário a criação de instrumentos/grelhas mais claras, com mais fundamentação.

Muitos AExt (46,1%) não têm a certeza se são avaliados e os que consideraram que o seu trabalho é avaliado, atribuem essa função, maioritariamente, a diretores de AE/ENA e de CFAE, SAAD e avaliados.

DCFAE1 referiu não existirem nos AE/ENA e no ME equipas de coordenação para gerir o trabalho dos avaliadores externos.

Mesmo entre diretores de AE/ENA, existe alguma dispersão/desconhecimento relativa à contabilização do trabalho desenvolvido pelos AExt na respetiva ADD: 23,4% dizem que esta é contabilizada na ADD e 30,6% que não têm a certeza se é contabilizada ou não.

AExt5 referiu na entrevista que "o trabalho do avaliador externo não é avaliado" e que não reverte a favor da sua avaliação "por não desempenhar funções de coordenação e por estar fora do agrupamento, não há forma de avaliá-lo".

No que concerne à atribuição de contrapartidas profissionais pelo desempenho da função de AExt, poucos (6,1%) são os que dizem tê-las recebido. Entre estes, parece haver muita incerteza/desconhecimento, referindo acesso a formação acreditada e gratuita, ADD diferenciada e redução das componentes letiva e não letiva.

Os entrevistados consideraram que o trabalho desenvolvido pelo avaliador externo representa "um acréscimo de trabalho", não usufruindo de "redução letiva ou não letiva, ou qualquer acréscimo no vencimento" (AExt1). AExt2 disse ter gastado "muitas horas que não foram contabilizadas para a minha própria avaliação". AExt4 referiu que "para os avaliadores é um enorme cansaço, não remunerado e sem efeitos para a sua carreira ou dispensa de serviço".

A maioria dos AExt respondentes considera ser importante a muito importante a existência de reuniões entre o AExt (73,7%) e o avaliado e entre o AExt e o AInt (50,7%) e mais de metade considera que o desempenho da função de avaliador externo lhe proporciona um enriquecimento pessoal e profissional mediano a elevado.

DCFAE1 referiu que as reuniões entre o avaliador externo e os avaliado não são obrigatórias, mas considerou importante existirem para troca de impressões e melhoria de procedimentos do avaliado, ou por justificação do cumprimento ou incumprimento do plano de aula. DCFAE4 realçou a existência do relatório de autoavaliação do avaliado, onde consta a sua

opinião face ao seu desempenho nas aulas avaliadas e que é tido em conta para a elaboração do relatório final de avaliação externa, pelo avaliador externo (DCFAE4).

D6 referiu que "seria muito importante existirem reuniões entre o avaliador e o avaliado para que a avaliação seja um processo com um fio condutor, com tempo, com equipas formadas para o efeito e com disponibilidade de horas" (D6).

Quanto à existência de reuniões entre o avaliador externo e o avaliador interno, o DCFAE1 considerou muito importante e reconheceu exigir a realização da reunião final entre o avaliador externo e o avaliador interno, para aferição e "acerto de classificações" da avaliação final do avaliado e para indicação de recomendações formativas. Mencionou exigir "uma ata final, assinada por ambos os avaliadores, onde deverão constar os pontos da ordem de trabalhos" (DCFAE1).

Em contradição DCFAE2 referiu que a reunião entre avaliadores "não serviu para nada porque cada um dos avaliadores já levava o seu trabalho feito"

AExt3 considerou que reuniões entre avaliadores não fazem sentido, porque "avaliamos perspetivas diferentes" e "tem de existir isenção no processo avaliativo", enquanto reuniões entre avaliadores e avaliados, "deveriam existir sempre, mas na prática não acontecem na maioria das vezes". Referiu que "deixaram de ser obrigatórias, talvez para se evitarem situações de mal-estar. Para que os avaliadores possam trabalhar mais à vontade" (AExt3).

No que concerne ao enriquecimento pessoal e profissional, DCFAE1 mencionou que existem professores que gostam de observar aulas, mas que a maioria encara como uma sobrecarga de trabalho.

AExt2 referiu que "gosta de estar com colegas, de ver o seu trabalho, desde que haja partilha, boa vontade, boa-fé e honestidade" e que gostou de ter saído "da rotina, apesar de ter gastado muitas horas que não foram contabilizadas para a minha própria avaliação".

AExt4 referiu que gosta muito de ser avaliador e que "observo aulas há 32 anos, do tempo das orientações de estágios, do PIT (…)." Em contradição, AExt1 referiu que nenhum dos colegas que "conheço e que tem sido nomeado para a função gosta ou gostou dessa tarefa" (AExt1).

DCFAE4 disse ter conhecimento que "não existe articulação entre o trabalho que é feito pelos professores nas escolas e o desempenho da função de avaliador externo" (DCFAE4).

DCFAE4 considerou ainda que a avaliação externa é um trabalho individual e solitário, desprovido de equipa, sem colaboração entre os avaliadores. Os avaliadores externos só se reúnem nas reuniões formais para as quais são convocados nos CFAE, reuniões cuja ordem de

trabalhos versa habitualmente para aferição de critérios formais e agilização de procedimentos. Não existe articulação entre o trabalho desempenhado nas escolas e fora das escolas, pelos avaliadores externos (DCFAE4).

Os dados obtidos nas entrevistas no que concerne ao sigilo, permitiram confirmar que o sigilo parece funcionar como uma medida ética e protetora dos impactos da divulgação das menções finais da ADD no clima de bem-estar na escola e que parece ser indiretamente imposto pelas quotas. O sigilo impede a transparência e "na prática corrobora a atribuição de melhores classificações às estruturas diretivas e a manutenção do clima de escola" (D5).

No que concerne às reclamações, a classificação final da AEDD é sigilosa e não pode ser reclamada. Os avaliados reclamam da nota final das duas componentes interna e externa. Não é permitido por Lei repetir a avaliação. Os diretores de CFAE não receberam reclamações, mas têm conhecimento que existem ao nível interno dos AE, dirigidas à SADD.

A maioria dos diretores de CFAE (63,3%) e dos AExt (63,8%) respondentes consideram a AEDD como medianamente a muito adequada às exigências da atividade docente. Contudo, no geral, diretores de AE/ENA de CFAE e AExt são unânimes em discordar do peso da avaliação externa na classificação do docente, considerando-o excessivo e inadequado a extremamente excessivo e inadequado.

No que concerne à importância do diretor de AE no processo avaliativo, é consensual a importância do diretor na distribuição de serviço, na indicação dos avaliadores internos e externos e na atribuição das menções finais da avaliação do desempenho.

AExt5 mencionou que o diretor "escolhe os avaliadores internos e preside à atribuição das classificações finais" e necessita ter uma noção do trabalho desempenhado por todos os professores, sendo fundamental o conhecimento da opinião dos avaliadores. A sua opinião em relação ao papel do diretor é que "faz tudo e não faz nada" (AExt5).

AExt3 referiu que o diretor controla os resultados da ADD, pela distribuição dos cargos "É uma função do diretor controlar". Referiu que a avaliação é um "fenómeno social", os mais bem relacionados são os que obtêm melhores classificações. Frequentemente, não são os melhores profissionais, são aqueles em que o diretor deposita confiança, os que trabalham para a "ordem geral". Como justificação referiu que "o diretor, para governar, tem de ter em quem se apoiar" (AExt3).

A SAAD é presidida pelo diretor AE/ENA e reúne no final de cada ciclo avaliativo para uniformização das avaliações atribuídas pelos professores avaliadores e para a aplicação das quotas.

AExt5 mencionou que "os universos das quotas tendem a ser respeitados" e que "as quotas não podem migrar entre universos" e que pouca diferença existe na aplicação das quotas entre AE com as mesmas características funcionais.

AExt5 referiu também que a aplicação das quotas "é fácil e quando existem dúvidas ou empates fala-se com os avaliadores internos, do avaliador externo só interessa a nota final". Há consenso entre os diversos elementos da SADD, apesar de que "cada um debruça-se mais sobre o seu ciclo e em caso de empate temos o diretor" (AExt5).

É ainda opinião generalizada entre diretores de AE/ENA, de CFAE e AExt que o modelo de ADD pouco ou nada contribui para a melhoria: do desenvolvimento profissional dos docentes, das aprendizagens dos alunos ou do funcionamento organizacional das escolas.

Como perspetivas futuras para a ADD, o diretor D1 referiu "Tem de se criar um quadro novo. Um quadro novo criado de raiz, com outra linguagem. É preciso mudar a linguagem para evitar a reprodução do que está feito e pensar em modelos que correspondam ao que quero alterar e modificar" (D1).

Segundo D1 "tem de se pensar: O que se quer com a carreira docente e com a avaliação do desempenho docente? Que tipo de ligação deverá existir entre ambas? A carreira e a sua progressão têm de estar diretamente ligada à avaliação? Em que termos? A que tipo de avaliação?". Mencionou que "não existe uma ideia clara e inequívoca entre as duas. Existe a ideia de carreira individual, existe a ideia de desempenho dos professores, a ideia de desempenho de escola, mas nada está interligado".

D1 considerou ser urgente criar novos modelos de avaliação de escolas e de avaliação docente "Porque tudo tem de estar ligado e tudo anda desligado" (D1). Referiu que não existe interligação entre a ADD e a envolvente comunitária, ou entre a avaliação externa com a envolvente comunitária. Avalia-se sobre si próprio, sobre o próprio umbigo, avaliar o que não é possível avaliar. Não existe correlação transparente entre a ADD e os resultados da escola, nunca houve, estão teoricamente desligadas (D1).

D1 mencionou que "a ADD, se fosse bem pensada, bem colocada em prática, poderia ser o pontapé de saída para a reforma do sistema educativo português".

## 8.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Como limitações do estudo poderá referir-se a eventuais dificuldades decorrentes da distribuição dos inquéritos por questionário por parte dos diretores de CFAE e o seu período de aplicação, entre junho e setembro, coincidindo com o final e início de ano escolar.

Tal facto poderá explicar a percentagem de respostas por parte dos diretores de AE/ENA, cerca de 10% do universo total estimado no contingente nacional e dos diretores de CFAE, cerca de 50% do universo total de diretores de CFAE, do contingente nacional.

Este estudo investigativo não contemplou a observação direta das práticas dos diferentes intervenientes e não auscultou as opiniões dos alunos sobre o impacto da ADD e da AEDD nas práticas docentes e na melhoria das suas aprendizagens.

Não foram incluídos neste estudo, os diretores de AE/ENA, os diretores de CFAE e os avaliadores externos das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, sendo que a generalização das conclusões desta investigação deve ser limitada ao universo de respondentes no contingente continental.

As conclusões deste estudo deverão ser complementadas ou revistas por estudos de médio e longo prazo sobre o processo e os resultados desta política de ADD, nomeadamente estudos estatísticos acerca da evolução da progressão na carreira docente.

# CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS

Este estudo investigativo foi iniciado quando a contagem do tempo de serviço para progressão na carreira estava suspenso. Os primeiros dados recolhidos e as opiniões informais dos participantes, aquando da realização das entrevistas semiestruturadas em 2017, denotavam alguma apreensão, descrença e desvalorização relativamente aos reais efeitos deste modelo avaliativo.

Os entrevistados referiram que os resultados das avaliações feitas entre 2012 e 2017 não surtiam efeitos porque a progressão estava suspensa e, por esse motivo, os processos avaliativos realizados, que envolveram tempo e esforço, pareciam ter sido em vão.

A avaliação externa do desempenho docente, uma novidade deste modelo, tinha decorrido dentro da normalidade, sem sobressaltos ou contestações assinaláveis e os seus resultados individuais, nunca escrutinados, diluíram-se na avaliação final dos docentes.

Os avaliadores externos tinham recebido formação e realizado o seu trabalho supervisivo, sem a realização obrigatória de reuniões interpares, sem questionamentos ou reclamações e com a aprovação dos avaliados e dos diretores envolvidos no processo avaliativo. À data, praticamente todos os professores posicionados em período probatório, no 2.º e 4.º escalão tinham sido avaliados.

O trabalho dos avaliadores (internos), que tinha sido alvo de contestação e "campo de batalha" nos anteriores modelos de avaliação do desempenho, por questões relacionadas com a formação, o tipo de liderança e o tipo de supervisão pedagógica efetuada, parecia unanimemente aprovado.

A existência de quotas, aplicadas pela SADD sob sigilo, não permitia comparar a atribuição das menções finais de *Muito Bom* e de *Excelente* em cada AE/ENA.

Na tentativa de saber qual/quais a(s) ideia(s) subjacente(s) à construção deste modelo e o porquê da avaliação externa apenas contemplar professores posicionados abaixo do 5.º escalão, pois de acordo com Curado (2000, p. 19) "a forma como o processo de avaliação é concebido, planeado e concretizado irá (…) orientar o desenvolvimento profissional e influencia o nível de motivação dos professores e de qualidade das escolas", foram solicitados, à data, pela autora dados estatísticos existentes nas plataformas do ME, os quais não permitiram saber com exatidão quantos professores existiam em cada escalão da carreira.

Os efeitos da avaliação não se faziam sentir, alguns professores recusavam-se a ser avaliados, algumas escolas suspenderam os processos avaliativos, outras continuaram, mas havia incerteza e também expectativa que ao retomar a contagem do tempo para progressão outro modelo poderia vir a ser implementado.

No dia um de janeiro de 2018, a contagem do tempo de serviço para progressão na carreira foi retomada e os efeitos deste modelo começaram a fazer-se sentir. Alguns professores iniciaram a progressão e muitos ficaram retidos no 4.º e no 6.º escalão, por inexistência de vaga para progressão.

Os efeitos da ADD na progressão na carreira, seis anos após a entrada em vigor do DR 26/2012 de 21 de fevereiro, começaram a ser visíveis, traduzindo-se por dois grandes estrangulamentos, o acesso ao 5.º e ao 7.º escalões, que correspondem aos escalões onde se posicionam a maioria dos docentes (DGEEC, 2021).

Os docentes das Regiões Autónomas da Madeira (RAM) e dos Açores (RAA) viram, por via legislativa, o seu tempo de serviço ser contabilizado na íntegra (9 anos, 4 meses e 2 dias), contrastando com os docentes do continente que apenas recuperaram 2 anos, 9 meses e 18 dias. Na RAA, a progressão é automática, e, na RAM, o número de vagas tem correspondido ao de docentes que reúnem os demais requisitos para progressão.

O tempo foi passando e a tomada de consciência coletiva agudizou-se. A progressão tornou-se difícil ou mais difícil ainda, em termos de desalento, quase comparável com o tempo de espera para obtenção de vaga em quadro de escola.

O muito contestado modelo avaliativo imposto durante a vigência do mandato da Ministra Maria de Lourdes Rodrigues, que assentava "num triângulo basilar constituído por três componentes indissociáveis: a avaliação da aprendizagem dos alunos, a avaliação das escolas e a avaliação dos professores" (Mota, 2009, p.15) pode parecer agora, mais democrático, mais transparente e menos tenebroso, face aos reais efeitos do modelo vigente. De acordo com Moreira (2009, p.256) "a avaliação dos professores deve estar tecida na avaliação da escola e na avaliação das aprendizagens dos alunos, não se podendo delas dissociar" .

O modelo de ADD difere nas práticas avaliativas consoante o escalão de posicionamento na carreira e o cargo hierárquico desempenhado pelo docente na estrutura organizativa da escola, o que parece estar de acordo com Vieira & Moreira ( 2011) quando referem que os referenciais da avaliação docente deveriam ser concordantes com as diferentes fases da carreira do professor, atuando consoante a maturidade do supervisionado e Santiago et al. (2009, p.6) quando diz que dever-se-iam "diferenciar os critérios de acordo com o patamar da carreira e o tipo de ensino".

Introduziu pela primeira vez a componente da avaliação externa para observação de aulas, enfatizando o papel de um avaliador externo à escola, responsável pela avaliação da componente científica e pedagógica dos docentes, posicionados no período probatório, no 2.º e 4.º escalões da carreira docente.

Os professores posicionados nos restantes escalões da carreira são sujeitos apenas a uma avaliação exclusivamente de natureza interna, sem observação de aulas, efetuada por avaliadores internos.

Este modelo de ADD revela ser um modelo essencialmente dirigido para o controlo e a prestação de contas, que retarda e limita a progressão na carreira à esmagadora maioria dos docentes, sujeitando-os a uma única e irrepetível avaliação em cada escalão, à realização da avaliação externa (2.º e 4.º escalões) e à aplicação de quotas para progressão no universo escolar onde estão inseridos, dependentes do número total de professores concorrentes a essa progressão no ano de avaliação.

Este sistema parece ser um paradoxo, uma vez que faz com que avaliadores internos e avaliados concorram à mesma quota, dentro do mesmo estabelecimento de ensino, o que na prática constitui um contrassenso, ou seja, independentemente do processo avaliativo, concorrem todos para as mesmas quotas.

Os CFAE inicialmente responsáveis pela formação contínua assumem neste modelo parte interveniente no processo de AEDD. O diretor do CFAE presta formação, monitoriza o processo e procede à seleção do avaliador externo com base nas informações fornecidas pelos diretores dos AE/ENA, não interferindo na classificação final do avaliado, que tem carater sigiloso.

As classificações finais da ADD continuam a ser exclusivamente da responsabilidade das escolas, tendo como responsável máximo o diretor, apesar do contributo dos diretores dos CFAE na monitorização do processo de AEDD.

O avaliador externo, embora tendo desempenhado uma função diferenciada profissionalmente, é avaliado apenas na função de professor e na sua escola de origem, concorrendo às mesmas quotas dos restantes professores e não beneficiando do mesmo tipo de avaliação do avaliador interno, que é diretamente avaliado pelo diretor.

Enquanto elemento externo, a sua função de supervisor pedagógico e de avaliador externo não é incorporada em nenhuma hierarquia ou órgão de administração escolar, nem contribui para a sua avaliação.

A aplicação das quotas (dependentes do resultado da avaliação externa do AE/ENA) determina que um docente de determinado agrupamento classificado com menção de *Muito Bom* ou de *Excelente* possa ver essa classificação administrativamente diminuída, não podendo assim transitar para o escalão seguinte, porque a quota disponível no seu agrupamento não o permite.

Nas listas de graduação publicadas anualmente, a ordenação dos candidatos deve submeter-se ao tempo de serviço no escalão, contabilizado em dias e havendo empate, prevalece a classificação do desempenho imediatamente anterior; persistindo ainda o empate, é preferido o candidato mais velho.

Contudo os dados de graduação dos candidatos à mudança de escalão não são públicos, não permitindo detetar incorreções ou revelar as classificações finais da avaliação docente, antes da aplicação das quotas, sob a invocação da proteção de dados individuais.

Em razão da não obtenção de vaga para progressão, o número de docentes posicionados no 4.º e no 6.º escalões tem vindo a aumentar exponencialmente ano após ano, ao ponto de se assemelhar a uma lista de graduação para concurso de recrutamento.

O facto de as menções finais atribuídas nos processos de ADD terem caráter sigiloso, contribui para reforçar o poder dos órgãos envolvidos nos processos avaliativos, nomeadamente dos diretores, das comissões de avaliação (SADD) e do Conselho Geral.

Os docentes posicionados abaixo do meio da carreira são duplamente penalizados, porque além das contingências da avaliação única e irrepetível e da aplicação das quotas por estabelecimento escolar, são sujeitos a uma avaliação de natureza mista, interna e externa, com observação de aulas por um avaliador externo à escola e cujo trabalho desenvolvido não é avaliado.

Os dados apurados neste estudo não evidenciam que este modelo de avaliação tenha contribuído para a melhoria da qualidade do ensino, para o desenvolvimento profissional dos docentes ou para a melhoria do desenvolvimento organizacional das escolas.

Como paradoxo do sistema, verifica-se que não há qualquer relacionamento entre os diversos intervenientes da avaliação dos docentes, sendo inexistentes os mecanismos de supervisão integradores, constituindo a avaliação o resultado de um somatório de ações individualizadas, mais ou menos contextualizadas.

Este modelo não parece aferir o trabalho dos professores. Os resultados da ADD são utilizados apenas para regulação da progressão na carreira docente, não tendo particular

expressão os resultados da avaliação externa na classificação final da ADD, sendo determinante a aplicação de quotas.

Este modelo revelou ser gerador de grandes arbitrariedades, quer ao nível das diferentes modalidades de avaliação que engloba, quer pela ausência de supervisão do trabalho desenvolvido pelos avaliadores externos, quer pelo sigilo na atribuição de quotas, permitindo regular-se pelos responsáveis pela gestão educacional prevalecente.

A aplicação deste modelo avaliativo, associada à suspensão da contagem de tempo de serviço para progressão na carreira, traduz-se numa política abrangente de contínua desvalorização da carreira docente, aliada a desvalorização salarial.

O modelo revela ser, acima de tudo, um modelo segregador, sigiloso e opaco, que apenas permite a poucos professores progredirem, quer pelas práticas avaliativas diferenciadas consoante o posicionamento na carreira, quer consoante o posicionamento na hierarquia na organização escolar a que pertencem.

Os resultados da ADD não são contabilizados para a AIE e para a AEE, contando exclusivamente para efeitos da progressão individual na carreira docente. Em contrassenso, os resultados da AEE determinam as quotas disponíveis para a progressão na carreira dentro de cada AE/ENA. De acordo com Lapo & Flores (2016) há ainda um longo caminho a percorrer no sentido de articular a ADD, o desenvolvimento profissional de professores e o desenvolvimento organizacional das escolas.

Confirma-se a estrutura piramidal de acesso ao topo da carreira, onde a grande maioria dos docentes não chegará por via dos resultados da sua ADD, pela aplicação das quotas à progressão ou por perda de tempo de serviço prestado, devido à suspensão da contagem do tempo pelas Leis de Orçamento de Estado.

Poder-se-á dizer que a vigência deste modelo de ADD parece ter conduzido ao entrave à progressão na carreira docente ao estabelecer quotas para a progressão aplicadas dentro dos estabelecimentos escolares e uma avaliação de natureza externa nos escalões com maior concentração numérica de docentes.

Estas características e condicionalismos, associados à suspensão nacional da contagem do tempo de serviço para a progressão e a escassa recuperação do mesmo no contingente continental, funcionaram como um entrave à progressão na carreira e à consequente desvalorização da profissão.

Os efeitos na classe docente, no seu desenvolvimento profissional, nas dinâmicas escolares e na organização das escolas, parecem traduzir-se num descrédito pela profissão, e a confirmar-se, poderá ser uma das razões para a falta de candidatos à docência.

Curado (2002) adverte que "(…) a avaliação dos professores poderá ser uma atividade rotineira e com pouca utilidade, prejudicial mesmo para o clima das escolas e o moral dos docentes".

A vigência de um modelo de avaliação docente durante muito tempo poderá induzir à rotina, não permitindo a atualização e modernização das práticas profissionais dos docentes e das práticas de gestão e administração das organizações escolares.

A análise conjunta da evolução dos modelos de avaliação do desempenho docente em Portugal permite constatar que a ADD tem vindo a adquirir maior complexidade e que a progressão na carreira não depende apenas dos resultados da ADD, mas também de fatores externos de índole económica, tais como a aplicação das Leis de Orçamento.

A ADD tem-se tornado progressivamente mais complexa e desigual, quer em termos de diferenciações avaliativas face ao posicionamento nos escalões da carreira, quer evidenciando tendências de incorporação de elementos externos à escola (como exemplo dos CFAE), reforçando o papel dos diretores no processo avaliativo.

Da análise legislativa pode inferir-se que ao diretor foi sempre conferido um papel de grande relevo, ao estar presente em todos os órgãos de decisão estratégica, e também no processo de ADD, quer ao assumir a função de avaliador, quer ao nomear ou propor para eleição os coordenadores de departamento, ou pela presença nas comissões de avaliação do desempenho, responsáveis pela atribuição das menções finais aos avaliados.

Este modelo veio reforçar o papel dos CFAE no processo avaliativo, quer na formação ministrada, quer na monitorização da AEDD, evidenciando uma descentralização da gestão dos avaliadores externos por parte das escolas e um aparente reforço da coordenação local da educação, ao concentrarem a gestão global dos avaliadores externos de uma pluralidade de agrupamentos escolares, numa semelhança em microescala de criação e reforço dos territórios educativos.

Este modelo avaliativo urge ser reavaliado e modernizado para que a avaliação do desempenho docente ganhe sentido e utilidade.

Tal como referiu o diretor de AE/ENA (D1) **"**Tem de se criar um quadro novo. Um quadro novo criado de raiz, com outra linguagem. É preciso mudar a linguagem para evitar a

reprodução do que está feito e pensar em modelos que correspondam ao que quero alterar e modificar (…)".

Parece ser necessário clarificar os propósitos da ADD e os seus reais efeitos se se pretende melhorar a qualidade do ensino e das escolas, o desempenho dos professores e as aprendizagens dos alunos.

A situação em que se encontra a profissão docente tem vindo a degradar-se e os apelos à mudança fazem-se sentir, perspetivando a necessidade de investimento na valorização da profissão. Esta necessidade de mudança nas formas e nas condições de trabalho dos professores indiciam modificações profundas no contexto político em que se regula a educação.

Outra questão que parece urgente, é a definição e o desenvolvimento de hierarquias bem diferenciadas por parte da Tutela na orgânica interna das escolas, associadas a funções letivas e não letivas diferenciadas e a descentralização da influência dos diretores de AE no processo de ADD.

Esta tentativa foi feita com o DL 15/2007 de 19 de janeiro, na vigência da Ministra Maria de Lourdes Rodrigues, mas a sua imposição não negociada com os sindicatos levou à sua não implementação e à continuação da atribuição da responsabilidade máxima da ADD ao diretor dos estabelecimentos escolares, pela sugestão de escolha dos avaliadores internos e pela sua presença em todos os órgãos de direção.

Tal como disse um diretor entrevistado (D1), as estruturas sindicais poderão ter um contributo decisivo para a construção e a implementação de um novo modelo avaliativo, mais integrador, flexível e justo e adequado às novas exigências transnacionais.

A progressão na carreira deverá ser também da responsabilidade do docente, da sua motivação pessoal e não apenas da regulação imposta pela Tutela, desde que lhe sejam facultadas as oportunidades, à semelhança da prova facultativa de acesso ao 8.º escalão, regulada pelo DR 13/92 de 30 de junho, na vigência do Ministro Roberto Carneiro.

No futuro, a preocupação com a classe docente deverá ser muita, porque dela dependerá a estabilidade das escolas e a preparação dos jovens, num mundo cada vez mais digitalizado e a precisar de construir novas formas de trabalho e sobrevivência.

O estudo revelou que, embora os princípios subjacentes aos normativos legais elejam a melhoria do ensino e o desenvolvimento profissional docente como objetivo central, a opinião dominante é a de um instrumento ao serviço da regulação da progressão na carreira.

Conclui-se ainda que as alterações impostas, nomeadamente com a introdução da figura do avaliador externo, não contribuíram para a melhoria das aprendizagens, para a

melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes e para a melhoria do desenvolvimento organizacional das escolas.

A associação dos resultados apurados da observação de aulas à avaliação sumativa conduz a longo prazo à hibridação e à estagnação dos modelos de ADD, que tendem a caminhar no sentido crescente da maior complexidade de instrumentos e agentes envolvidos (avaliadores externos, CFAE) na procura de melhores soluções avaliativas.

O facto deste estudo ter sido prolongado no tempo permitiu ter abrangência e real perceção dos efeitos deste modelo avaliativo e simultaneamente permitiu criar pensamento acerca da ADD em Portugal, como foi iniciada, construída e como evoluiu até ao presente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, A. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional.* Braga: Universidade do Minho.

Afonso, A. (2002). *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação: Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.* São Paulo: Cortez Editora.

Afonso, A. (2009). Sobre o trabalho docente. In J. Nascimento & F. Teixeira (Eds.), *Avaliação de desempenho docente.* (pp. 25–30). Centro de Formação Francisco de Holanda.

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um Guia Prático e Critico.* Edições Asa. https://doi.org/10.1002/0471684228.egp03271

Aguiar, J., & Alves, M. (2011). A avaliação do desempenho docente: Tensões e desafios na escola e nos professores. In M. P. Alves & M. A. Flores (Eds.), *Trabalho docente, formação e avaliação.* (pp. 229–258). Pedago.

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão.* Porto Editora.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.* (2.ª ed.). Almedina.

Àlvarez, C. S. (2007). Práticas de avaliação de professores – Perspectiva espanhola. In *In C. C. Ramos (Dir.), Avaliação de professores – Visões e realidades. Actas da Conferência Internacional* (pp. 60–67). Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Cientifico para a Avaliação de Professores.

Alves, M. (2013). *Avaliação do Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica.* Universidade de Aveiro.

Alves, M., & Machado, E. (2010a). *O polo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente.* Areal Editores.

Alves, M., & Machado, E. (2010b). Para uma "política" de avaliação do desempenho docente: Desenvolvimento profissional e auto-avaliação. In M. Alves & E. Machado (Eds.), *O pólo da excelência: Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 89–106). Areal.

Alves, R. (2000). *Conversas com quem gosta de ensinar.* Papirus.

Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação.* Imprensa da Universidade de Coimbra.

Anjos, M. (2007). *Identidade Profissional dos Professores do 1º ciclo. (Tese de mestrado em*

*Administração e Planificação da Educação)*. Universidade Portucalense, Porto.

Appolinário, F. (2011). *Dicionário de Metodologia Científica.* Atlas.

Avalos, B. (2010). O sistema chileno de avaliação de desempenho. In A. M. Flores (Ed.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: Sentidos e implicações* (pp. 45–63). Areal Editores.

Azevedo, J.; Veiga, J. J.; Ribeiro, D. (2016). *As motivações a preocupações dos professores: Apresentação dos resultados de um inquérito. , 2016.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (2015). Descentralização administrativa e autonomia das escolas. 2015: o ano em que se dá um passo em frente? *In Educação, Território e Desenvolvimento Humano: Atas Do I Seminário Internacional. Porto: Universidade Católica Editora, Faculdade de Educação e Psicologia, Pp. 90-106.*, 1–25. https://fep.porto.ucp.pt/pt-pt/pessoa/joaquim-azevedo

Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. & Carvalho, L. (2009). *La Gestión de Centros de Enseñanza Obligatoria en Portugal.* Universidade de Lisboa.

Barroso & Viseu. (2020). A CARREIRA E A AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES EM PORTUGAL: mudanças nos modos de regulação da educação. *Currículo Sem Fronteiras, v. 20*,(n. 1), 108-128. http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384

Barroso, J. (2005a). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade, 26*(92), 725-751. https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwyChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt

Barroso, J. (2005b). O ESTADO, A EDUCAÇÃO E A REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS. *Educ. Soc., Campinas, Vol. 26, n. 92, p. 725-751*. https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwyChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt

Barroso, J. (2006). A regulação das políticas públicas. In Lisboa: Educa – Unidade de I&D de Ciências da Educação. (Ed.), *In J. Barroso (org.). A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores* (p. (pp. 11-31).).

Barroso, J. (2013a). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Revista Educação Temas e Problemas. A Escola Em Análise: Olhares Sociopolíticos e Organizacionais., Nºs 12 e 1*, 13-25. ISSN 1646-2831.

Barroso, J. (2013b). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Revista Educação Temas e Problemas. A Escola Em Análise: Olhares*

*Sociopolíticos e Organizacionais., Nºs 12 e 1*(12 e 13), 13-25. ISSN 1646-2831.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação.* (5ª). Gradiva. https://soclogos.files.wordpress.com/2014/09/como-realizar-um-p-de-investigac3a7ao-bell.pdf

Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação.* (2ª). Gradiva.

Benavente, A. (1992). A reforma educativa e a formação de professores. In A. Nóvoa & T. S. Popkewitz (Eds.), *Reformas educativas e formação de professores.* (pp. 47–55). Educa.

Benavente, A. (2015). O que investigar em educação? *RLE, 29*, 9–23.

Bexiga, F. (2009). *Liderança nas organizações escolares: estudos de caso sobre o desempenho dos Presidentes dos Agrupamentos de Escola. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009.*

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação.* Porto Editora.

Caetano, A. & Vala, J. (2000). A avaliação do desempenho. In A. Fernandes & A. G. Caetano (Eds.), *Gestão de recursos humanos: contextos, processos e técnicas.* RH.

Câmara, P.; Guerra, P. & Rodrigues, J. (2001). *Humanator. Recursos humanos e sucesso e empresarial.* (2.ª Edição). Lisboa: Publicações D. Quixote.

Cardona Moltó, C. (2002). *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación. Madrid*. Editorial EOS.

Carita, A. (2002). A Análise de Conteúdo. In A. Carita (Ed.), *O Conflito Interpessoal na Sala de Aula. Representações dos Estudantes e Qualidade Desenvolvimental do Contexto. Anexo A. Tese de Doutoramento em Psicologia da Educação* (pp. 1–22). Universidade de Lisboa. http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/1648

Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.

Carvalho, L.; Normand, R. (2018). Introduction. In *In: NORMAND, R., Liu, M., CARVALHO, L. M., OLIVEIRA, D. A.; LEVASSEUR, L. (Eds.).Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession: Global and Comparative Perspectives.. Springer*, (p. p.1-12.).

Chevalard, Y. (1990). Évaluation, véridiction, objectivation. In J. Colomb & J. Marsenach (Eds.), *L´évaluateur en révolution.évaluateur en révolution.* (pp. 13–36). INRP.

Chiavenato, I. (1999). *Gestão de pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações.* Editora Campus.

Coelho, A., & Oliveira, M. (2010). *Novo guia de avaliação de desempenho docente.* Texto Editores.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (2013). *Números-Chave sobre os Professores e os Dirigentes Escolares na Europa. Edição de 2013. Relatório Eurydice.* Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

Comissão Europeia/EACEA/EURYDICE. (2018). *A Carreira Docente na Europa: Acesso, Progressão e Apoios. Relatório Eurydice.* http://ec.europa.eu/eurydice

Conselho Científico de Avaliação de Professores. (2010). *Recomendações nº6/CCAP/2010 – Orientações sobre a construção dos instrumentos de registo.* Ministério da Educação.

Conselho Nacional de Educação. (2016). *Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão.* Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2016.

Conselho Nacional de Educação. (2018). *Estado da Educação 2017.* Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2018.

Correia, J. A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos.* Edições ASA.

Costa, E. (2007). Contributos para uma análise cognitiva da política de avaliação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências Da Educação, v.4*(04), pp.49-58. http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=13&p=49

Coutinho, C. (2008). A qualidade da pesquisa educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Revista Educação Unisinos, 12(1), 12*(1), 5-15.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática.* (Almedina. (ed.)). Almedina.

Coutinho, C. (2015). *Metodologia de investigaçao em ciencias sociais e humanas : teoria e prática* (2ª). Almedina.

Curado, A. (1997). "A Avaliação do Desempenho dos Professores". *Noesis*.

Curado, A. (2000). *Profissionalidade dos docentes: que avaliar?Resultados de um estudo interactivo de Delphi.* Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional.

Curado, A. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: Um estudo de implementação.* Fundação Calouste Gulbenkian.

Danielson, C. (2010). *Melhorar a prática profissional – Um quadro de referência para a docência.* Ministério da Educação.

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

Day, C. (2007). A reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. In *In: Flores, M.; Viana,I. (Org.). Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança.* (Braga: Uni, p. p.48).

Day, C. (2010). Formas de avaliação docente em Inglaterra: Profissionalismo e performatividade. In A.M. Flores (Ed.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: Sentidos e implicações* (pp. 141–161). Areal Editores.

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

De Ketele, J., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de Observação de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos.* Instituto Piaget.

DGEC & DSEE. (2017). *Perfil do Docente 2016/2017*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2017.

DGEEC. (2021). *Educação em Números - Portugal 2021*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2016). *Perfil do Docente 2014/2015 – Análise Sectorial*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In *Em J. Lima, & A. Pacheco (Orgs), Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses.* (p. (pp. 106-126).). Porto: Porto Editora.

Eurydice. (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*.

Evangelista, O. (2005). Mandato e legitimação nas políticas para a educação. *PERSPECTIVA, Florianópolis, v.23*(n.01), p.223-234. http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html

Fernandes, A. (2014). Contextos da intervenção educativa local e a experiência da dosmunicípios portugueses. *In J. Formosinho, A.S. Fernandes, J. Machado & F. I. Ferreira,Administração Da Educação. Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação. Porto:Edições Asa, Pp. 53-89.*

Fernandes, D. (2008). A avaliação do desempenho dos professores. *Jornal A Página Da Educação*, *182*, 31.

FFMS. (2022a). Docentes do sexo feminino em % dos docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino. In *PORDATA - Estatísticas, gráficos e indicadores de Municípios, Portugal e Europa.*

FFMS. (2022b). Índice de envelhecimento dos docentes em exercício nos ensinos pré-escolar,

básico e secundário: por nível de ensino - Continente. In *In PORDATA - Estatísticas, gráficos e indicadores de Municípios, Portugal e Europa.* https://www.pordata.pt/portugal/indice+de+envelhecimento+dos+docentes+em+exercicio++nos+ensinos+pre+escolar++basico+e+secundario+por+nivel+de+ensino+++continente-944

FFMS. (2023). Despesas das Administrações Públicas em educação em % do PIB. In *In PORDATA - Estatísticas, gráficos e indicadores de Municípios, Portugal e Europa.* https://www.pordata.pt/portugal/despesas+das+administracoes+publicas+em+educacao+em+percentagem+do+pib-867

Figari, G. (2007). A Avaliação dos professores entre o controlo e o desenvolvimento. In C. C. Ramos (Ed.), *Actas da Conferência Internacional "Avaliação de professores. Visões e realidades"* (pp. 17–26). Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Fitzgerald, T. (2010). Supervisão institucionalizada? A gestão do desempenho nas escolas da Nova Zelândia. In A. M. Flores (Ed.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: Sentidos e implicações* (pp. 65–81). Areal Editores.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Monitor.

Flores, M. A. (2009). Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *2*(1), 240–256.

Flores, M. A. (2010). Teacher performance appraisal in Portugal: the (im)possibilities of a contested model. Mediterranean. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, *15*(1), 41–60.

Flores, M. A. (2012). *The implementation of a new policy on teacher appraisal in Portugal: how do teachers experience it at school? Educational Assessment Evaluation and Accountability, 24(4), 351-368.*

Formosinho, J., & Machado, J. (2009). Desempenho, mérito e desenvolvimento: Para uma avaliação mais profissional dos professores. *Elo*, *16*, 287–306.

Formosinho, J., & Machado, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento. Para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado, & J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores* (Vol. 16, pp. 97–118). Edições Pedagogo.

Formosinho, J., & Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal - do Estado Novo à democracia. *In Revista Educação Temas e Problemas. A Escola Em Análise: Olhares*

*Sociopolíticos e Organizacionais., Nºs 12 e 1*. ISSN 1646-2831.

Formosinho, J. (2003). A Governação das Escolas em Portugal – Da "Gestão Democrática" à Governação Participada. In *In A. Vilela (Coord), Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática* (pp. 31–42). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização.* Lusociência.

Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação.* Lusodidacta.

Freitas, D., & Galvão, C. (2007). O uso de narrativas autobiográficas para o desenvolvimento profissional de professores. *Ciências & Cognição, 12*, 219–233.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática.* (3ª Ed.). Celta Editora.

Gil, A. (2008). *Método e Técnicas de Pesquisa Social.* (6ª edição). Editora Atlas.

Gomes, A. R., Peixoto, A., Pacheco, R., & Silva, M. (2012). Stress ocupacional e alteração do Estatuto da Carreira Docente português. *Educação e Pesquisa*, *38*(2), 357–372. https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000008

Guerra, I. (2002). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – Sentidos e formas de uso.* Princípia Editora.

Hadji, C. (2010). A avaliação de professores em França. Da inspecção ao acompanhamento pedagógico. In *A.M. Flores (Org). A avaliação de Professores numa perspectiva internacional: Sentidos e implicações.* (pp. 114–139). Areal Editores.

Hadji, R. C. (1995). *Avaliação do processo de ensino aprendizagem.* (6ª edição). Ática.

Hammond, D. L. (2010). Reconhecer e potenciar a eficácia docente: guia para decisores políticos. In *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: Sentidos e implicações* (pp. 198–253). Areal Editores.

Hargreaves, A. (2004). A profissão de ensinar, hoje. In *Os Professores: Identidades (Re) construídas. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Hill, M. & Hill, A. (1998). *A construção de um questionário.* Dinâmia.

Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In *In: Nóvoa, A. (org) Vida de professores.*

Huntington, S. (1991). *The Third Wave.Democratization in the Late Twentieth Century.* Norman:University of Oklahoma Press.

Ingvarson, L. (2010). Identificar e recompensar os professores de sucesso na Austrália. O que aprendemos? Para onde vamos? In A. M. Flores (Ed.), *A avaliação de professores numa*

*perspectiva internacional: Sentidos e implicações* (pp. 84–110). Areal Editores.

Lapo, M. J. e Flores, M. A. (2016). *Formação e(m) avaliação do desempenho docente: Contributos para o desenvolvimento profissional, in M. A. Flores; M. L. Carvalho, e C. Silva, (Orgs) Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e experiências,*. 189–203.

Lascoumes, P. & Le Galès, P. (2004). L'action publique saisie par ses instruments. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques,. In *In P. Lascoumes & P. Le Galès (dirs.), Gouverner par les instruments.* (p. 11-44.). Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques,.

Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Artmed.

Lee, R. M. (2003). *Métodos não interferentes em Pesquisa Social.* Gradiva.

Lima, C. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. In *Sociologia: Vol. XIX*. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11727/1/Artigo Revista Sociologia n19 (2009).pdf

Lima, J. (2006). Ética na Investigação. In *Em J. A. Lima, & J. A. Pacheco, Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (p. (pp. 127-159).). Porto Editora.

Lima, J. (2008). Análise comparativa dos sistemas de avaliação do desempenho docente a nível europeu. *Ozarfaxinars, 3*. http://www.cfaematosinhos.eu/Analise Comparativa ADD.pdf

Lima, L. (2003). Lei de Bases da Educação: o individual, o vocacional e o gerencial. *A Página Da Educação, 126 (12), p.39.*

Lima, L. (2007). A deliberação democrática nas escolas: Os procedimentos gerenciais e as decisões políticas. In *In Maria de Fátima Sanches, Feliciano Veiga, Florbela Sousa, e Joaquim Pintassilgo (Org). Cidadania e Liderança Escolar.* Porto Editora.

Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Revista Sociologia, 19.*

Lima, L. (2014). A Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária?. *In Educ. Soc., Campinas., vol.35*(N.º129), p.1067-1083. ISSN 0101-7330.

Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.* EPU.

Macara, T. (2010). Mudam-se os tempos, mudam-se as Identidades.Uma perspetiva diacrónica de mudanças e continuidades. *Entre Textos,* 1-33.

Machado, E., Abelha, M., Barreira, C., & Salgueiro, A. (2012). Avaliação pelos pares. Percurso

normativo da avaliação do desempenho docente em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *46*(1), 73–93. https://doi.org/10.1016/j.repc.2011.12.004

Machado, J. (2013). *A rede escolar e a administração das escolas. Novos e velhos desafios. Machado, J. e Alves, J. M. (2013) (Org). Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas.* Porto: Faculdade de Educação e Psicologia.

Marchão, A. (2011). Desenvolvimento profissional dos educadores e dos professores: é possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho? *PROFFORMA*, *3*(3), 1–6.

Marconi, M. & Lakatos, E. (2007). *Fundamentos De Metodologia Científica.* Editora Atlas.

Maroy, C.; Mangez, C. (2008). Rationalisation de l'action publique ou politisation de la connaissance? *Revue Française de Pédagogie, v.164*, p.87-90.

Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire1. *Revue Française de Pédagogie*, *155*, 111–142. https://doi.org/10.4000/rfp.273

Maroy, C. (2012). Towards post-bureaucratic modes of governance: A European perspective. In: WALDOW, F.; STEINER-KHAMSI, G. (Eds.). Policy Borrowing and Lending in Education. In *In: WALDOW, F.; STEINER-KHAMSI, G. (Eds.). Policy Borrowing and Lending in Education. London: Routledge, 2012, p. 62-79.* (p. p.62-79). London: Routledge,.

Meira, M. (2017). *A burocracia eletrónica: Um estudo sobre as plataformas electrónicas na administração escolar. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho.* Braga: Universidade do Minho.

Messias, J. (2008). *Avaliação Do Desempenho De Professores E O Papel da Supervisão. Um Estudo Exploratório com Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.* Universidade de Aveiro.

Milles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis.* (L. Sage. (ed.)).

Minayo, M., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: Oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, *9*(3), 239–262. https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002

Morais, J. (2016). *Políticas públicas de recrutamento de professores. Desafios a partir da seleção de docentes pelas escolas TEIP. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa.* Lisboa: Universidade de Lisboa.

Moreira, M. (2009). A avaliação do (Des)empenho Docente: perspetivas da supervisão

pedagógica. In *Actas do 4º Encontro do Grupo de Trabalho - Pedagogia para a autonomia "Reconstruir a esperança na educação"* (pp. 241–258). GT-PA.

Moreno, C. (2019). *Identidade Profissional Docente: perceções dos professores sobre a (des)motivação e a insatisfação.* Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação.* De Facto Editores.

Mota, V. A. A. (2009). *O Novo Modelo de Avaliação do Desempenho Docente.* Universidade de Coimbra.

Murillo, F. (2007). Uma visão panorâmica da Avaliação do Desempenho Docente na Europa e na América. In *Avaliação de Professores - Visões e Realidades* (pp. 33–48). Ministério da Educação - Conselho Científico para Avaliação de Professores.

Neave, G. (1985). Accountability in education. In *In Herbert Walberg & Geneva Haertel (Eds.), The international encyclopedia of educational evaluation.* (pp. 19–29). Pergamon Press.

Nevo, D. (1995). *School - based evaluation: A dialogue for school improvement.* Pergamon Press.

OCDE. (2013). *Teachers for the 21st century – using evaluation to improve teaching*.

OCDE. (2017). *Résultats du PISA 2015 (volume II): Politiques et pratiques pour des établissements performants.* Paris: OCDE, .

OECD. (2008). *Education at a Glance: OECD Indicators.* OECD Publishing.

OECD. (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris,*. https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en.

Oliveira., L. A. (2013). *Ética em Investigação Científica.* Lisboa: Lídel-Edições Técnicas, Lda.

Ollaik, L., & Ziller, H. (2012). Conceções de validade em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, *38*(1), 229–241.

Pacheco, J. A. (2009). Para a sustentabilidade avaliativa do professor. *Elo*, *16*, 43–49.

Pacheco, J. A., & Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores.* Porto Editora.

Pardal, L., & Soares, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social.* Areal.

Pereira, I. B. (2009). Avaliação do desempenho docente e conflitos profissionais : ensaio de um enquadramento e exploração de evidências sobre o caso português. *CIES E-Working Paper*, *58*(200), 53 pp.

Pinto, J. (2004). *A avaliação em Educação: da Linearidade dos usos à complexidade das práticas - lição apresentada ao concurso de provas públicas para professor coordenador*

*em Psicologia da Educação*. Escola Superior de Educação de Setúbal, Departamento de Ciências Sociais e Pedagogia.

Pocinho, M., & Capelo, M. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, *35*(2), 351–367. https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000200009

Primo, J. & Mateus, D. (2021). *Normas para a elaboração de teses de doutoramento (aplicáveis às dissertações de mestrado) (versão v.5).* Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Reitoria.

Punch, K. (1998). *Introdution to Social Research:quantitative and qualitativ approaches.* SAGE Publications.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª). Publicações Gradiva. https://doi.org/10.1145/2018602.2018605

Ramos, M. (2016). *A condição docente e as políticas educativas.* Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Reis, J. (coord). (2014). *A Economia Política do Retrocesso. Crise, Causas e Objectivos.* Almedina/CES.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente.* Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação de Professores. http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf

Ricardo, L. (2013). *Estilos e Perfis de Líderes Intermédios na Escola com funções de Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa. Universidade Aberta.

Ricardo, L. (2014). *O Líder e a Liderança.* Chiado Editora.

Rodrigues, M. & Limena, M. (2006). *Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas.* (p. 175p.). Líber Livros Editora.

Rodrigues, M. (2014). *40 anos de Políticas de Educação em Portugal: conhecimento, actores e recursos.* Almedina.

Rosales, C. (1992). *Avaliar é Reflectir Sobre o Ensino.* Edições Asa.

Rose, N. (1991). Governing by numers. Refiguring out democracy. In L. Pergamon (Ed.), *In: Accounting Organizations and Society.: Vol. v.16* (Issue n.7, pp. 673–692).

Ruivo, J. (2009). Formação, Avaliação e Autonomia Docente. In J. Ruivo & A. Trigueiras (Eds.), *Avaliação de Desempenho de Professores.* (pp. 33–42). RVJ Editores, Associação Nacional de Professores,.

Ruivo, J. et al. (2006). *Ser professor: satisfação profissional e papel das organizações de*

*docentes: um estudo nacional.* Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco,.

Sanches, M. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial nas escolas. In *In Costa, J. A., A. Neto-Mendes e Ventura, A. In - Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares.* (p. p.45-64.). Universidade de Aveiro.

Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho. Identidades, visões e instrumentos para a acção*. Fundação Manuel Leão.

Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal.* OCDE.

Santiago, P., Roseveare, D., Amelsvoort, G., Manzi, J., & Matthews, P. (2009). *Avaliação de Professores em Portugal - Avaliação e Conclusões.* OCDE.

Santos Guerra, M. A. (2002). Como num espelho – a avaliação qualitativa das escolas. In Azevedo, Joaquim (Org.), Avaliação das escolas – consensos e divergências. In J. Azevedo (Ed.), *Avaliação das escolas – consensos e divergências.* Asa.

Sarmento, M., Rosinha, A., & Silva, J. (2015). *Avaliação do Desempenho*. Escolar Editora.

Schmid, G. (2007). A perspetiva austríaca. In *In C. C. Ramos (Dir.), Avaliação de professores – Visões e realidades, Atas da Conferência Internacional* (p. (pp. 33–54).). Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Serradas, R. D. (2006). *La formation continue des enseignants au Portugal (1992/2002)- Contraintes et paradoxes engendrés par le lien entre crédits de formation et progression dans la carrière. Thèse de Doctorat. Lyon Université Lumière Lyon 2 - Institut des sciences et pratique*.

Silva, A. (2011). Sob o olhar do outro: Desafios éticos na avaliação e na observação do desempenho docente. In M. P. Alves, E. Machado, & F. Gonçalves (Eds.), *Observar e avaliar as práticas docentes.* De Facto Editores.

Silva, A. (2012). *Avaliação do Desempenho Docente: O papel da supervisão e as competências dos professores avaliadores.* Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação.

Silva, A., Machado, M., & Leite, T. (2014). Avaliação de desempenho docente, supervisão e desenvolvimento profissional. *Da Investigação Às Práticas.*, *5*(1), 41–66. http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n1/v5n1a04.pdf

Silva Bodião, I. & Formosinho, J. (2010). A profissionalidade docente na educação básica em Portugal: depoimentos de alguns professores. *Educação e Pesquisa*, *36*(1), 403–418. https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000100014

Silva, M. (2013). A importância da observação de aulas no processo de avaliação de desempenho docente: Conceções de professores. *Gestão e Desenvolvimento, 21*, 321–344. http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/21428

Simões, G. (2000a). *A avaliação de desempenho docente - contributos para uma análise crítica.* Texto Editora.

Simões, G. (2000b). Avaliação do Desempenho Docente: Em demanda de um novo profissionalismo. *Inovação*, *13*(13), pp.161-176.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação.* (2.ª Ed.). Livros Horizonte.

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios.* Pactor.

SPCE. (2021). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica: Carta Ética*. Porto:Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Stake, R. E. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (3ª Ed).

Stoer, S.R. & Magalhães, A. M. (2005). *A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais.* Edições Afrontamento.

Stoleroff, A. & Pereira, I. (2009). A reforma da carreira docente e a conflitualidade profissional: Análise da mobilização dos professores e de discursos sindicais. In *Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea* (p. p.164-187). Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia.

Stronge, J. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In M. A. Flores (Ed.), *A avaliação de professores numa perspetiva internacional: Sentidos e implicações.* (pp. 23–43). Areal.

Stronge, J. (2011). O que funciona, de facto, na avaliação de professors: breves considerações. In *In Flores, M. (Org). (2011) A Avaliação de Professores numa Perspectiva Internacional: Sentidos e Implicações. (pp. 23-43).* Maia: Areal Editores.

Sugrue, C. (2010). Profissionalismo e performatividade: A experiência dos professores irlandesesno tango entre a política e a prática. In A. M. Flores (Ed.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: Sentidos e implicações* (pp. 164–195). Areal Editores.

Teodoro, A. & Aníbal, G. (2007). A Educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, *10*, 73–91. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação.* Porto:Afrontamento.

Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e Desafios na Profissão docente.* Profedições.

Tomás, I. & Costa, J. (2011). Avaliação de professores nas escolas públicas portuguesas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação.*, *19*(72), 457–484. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000400002&lang=pt

Triviños, A. (1995). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* (4.ª). Atlas.

Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. https://doi.org/CE/1136-BC

UNESCO. (2015). *UNESCO Keystones to foster inclusive Knowledge Societies: Access to information and knowledge, Freedom of Expression, Privacy, and Ethics on a Global Internet. Paris.*

Urriola, K. M. (2013). Sistema de evaluación del desempeño profesional docente aplicado en Chile. Percepciones y vivencias de los implicados en el proceso. Universidade de Barcelona, Barcelona. In *Universidad de Barcelona* (Vol. 2).

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais.* (7.ª edição, pp. 101–128). Edições Afrontamento.

Verger, A.; Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação e Sociedade, 2015., v.36,*(n.132,), 599-622.

Vieira, C. & Lima, E. (1998). *Metodologia da Investigação Científica – Caderno de texto de apoio.* Universidade de Coimbra.

Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora.* Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores. http://files.avaliacao-externa.webnode.pt/200000021-b8fb0b9f74/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf

Viseu, S. & Carvalho, L. M. (2020). Contributos da análise de redes para o estudo de redes políticas em educação. Joaquim Fialho (org). Redes Sociais. Como compreendê-las? Uma introdução à análise de redes sociais. In *Redes Sociais. Como compreendê-las? Uma introdução à análise de redes sociais.* (pp. 257–268). https://doi.org/ISBN: 978-989-561-

095-2

Williamson, B. (2016). Digital education governance: data visualization, predictive analytics, and 'real-time' policy instruments. *Journal of Education Policy, 31*(2), 123–141. https://doi.org/https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680939.2015.1035758

## REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei n.º 221/1974, de 27 de maio. *Diário do Governo, 1.ª série, n. º123.* Ministério da Educação e Cultura. (Determina que a direção dos estabelecimentos de ensino possa ser confiada pelo Ministro da Educação e Cultura a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974).

Decreto-Lei n.º 735-A/1974, de 21 de dezembro. *Diário do Governo, 1.ª série, n. º297.* Ministério da Educação e Cultura. (Regula os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário).

Decreto-Lei n.º 290/75, de 14 de junho. *Diário da República, 1.ª série, nº.135*. Ministério da Educação e Cultura. Lisboa. (Fixa os novos vencimentos do pessoal docente de vários graus de ensino).

Decreto-Lei n.º 769-A/1976, de 23 de outubro. *Diário da República, 1.ª série, nº.249*. Ministério da Educação e Investigação Científica. (Estabelece a regulamentação da gestão das escolas).

Lei nº 1/79, de 2 de janeiro. *Diário da República n.º 1/1979, Série I de 1979-01-02, páginas 1 – 7.* Assembleia da República. (Conhecida como Lei das Finanças Locais, estabelece os princípios do processo de descentralização de competências da administração central para as autarquias, assumindo o município, o papel de contribuinte público nas despesas educativas).

Decreto-Lei n.º 540/79, de 31 de dezembro. *Diário da República, 1.ª série, nº.300.* Ministério da Educação. (Cria no Ministério da Educação a Inspeção-Geral do Ensino e converte a Inspeção-Geral do Ensino Particular em Direcção-Geral do Ensino Particular e Cooperativo).

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República, 1.ª série, nº.237*. Assembleia da República. (Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)). Estabelece, no artigo 36.º, que "a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas".

Decreto-Lei n.º 43/1989, de 3 de fevereiro. *Diário da República, 1.ª série, nº.29.* Ministério da Educação. Lisboa. (Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário).

Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro *Diário da República, 1.ª série, nº.266*. Ministério da Educação. Lisboa. (Aprova a carreira docente, respetivas escalas indiciárias e novas remunerações e o acesso ao 8º escalão).

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. *Diário da República, 1.ª série, nº.98*. Ministério da Educação. Lisboa. (Aprova o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário - 1.º ECD e define os princípios orientadores da ADD, remetendo para diploma regulamentar o respetivo processo (DR n. º14/92, de 4 de julho)).

Decreto-Lei n.º 172/1991, de 10 de maio. *Diário da República, 1.ª série - A, nº.107*. Ministério da Educação. Lisboa. (Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto Regulamentar n.º 13/92, de 30 de junho *Diário da República, 1.ª série - B, nº.148*. Ministério da Educação. Lisboa. (Regulamenta a candidatura ao 8.º escalão da carreira docente).

Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho. *Diário da República, I série – B – n.º 152.* Ministério da Educação. Lisboa. (Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino não superior, previsto no estatuto da carreira docente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril).

Decreto-Lei n.º 41/96, de 7 de maio. *Diário da República, 1.ª série - A, nº.106*. Ministério da Educação. Lisboa. (Revoga o regime de acesso ao 8.º escalão da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e aprova o regime transitório).

Decreto-Lei n.º 1/1998, de 2 de janeiro. *Diário da República, 1.ª série-A, n. º1*. Ministério da Educação. Lisboa. (Procede à alteração do 2.º ECD).

Decreto-Lei n.º 115-A/1998, de 4 de maio *Diário da República, 1.ª série - A, nº.102*. Ministério da Educação. Lisboa. (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos).

Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio. *Diário da República, I série – B – n.º 112.* Ministério da Educação. Lisboa. (Regulamenta o processo de avaliação do desempenho docente).

Lei n.º 24/99, de 22 de abril. *Diário da República, I série – A – n.º 94.* Assembleia da República. (Primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio).

Decreto Regulamentar n.º 10/1999, de 21 de julho. *Diário da República, I série – B – n.º 168.* Ministério da Educação. (Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas).

Lei n.º 159/99, de 14 de setembro. *Diário da República, I série – A – n.º 215.* Assembleia da República. (Estipula a criação do Conselho Local de Educação, posteriormente designado Conselho Municipal de Educação (CME)).

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República, 1.ª série-A, n.º 201*. Ministério da Educação. Lisboa. (Define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário).

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. *Diário da República, I série – A – n.º 294.* Assembleia da República. (Aprova o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Lei n.º 10/2004, de 22 de março. *Diário da República, 1.ª série- A, n.º 69.* Assembleia da República. (Cria o sistema integrado de avaliação do desempenho da Administração Pública).

Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro. *Diário da República n.º 22/2006, Série I-A.* (Revê o regime jurídico do concurso para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, revogando o Decreto-Lei n.º 35/2003, de 27 de fevereiro).

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. *Diário da República, 1.ª série, n.º 14*. Ministério da Educação. Lisboa. (Procede à 6.ª alteração do ECD aprovado pelo DL n.º 139-A/90, de 28 de abril, e altera o RJFCP, aprovado pelo DL n.º 249/92, de 9 de novembro).

Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de maio. *Diário da República, 1.ª série, n.º 98.* Ministério da Educação. Lisboa. (Estabelece o regime do 1.º concurso para professor titular).

Despacho n.º 15847/2007, de 23 de julho. *Diário da República, 2ª série – n.º 140.* Ministério da Educação. Lisboa. (Define regras relativamente à autorização da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular para aplicação de questionários em AE/ENA do ensino público).

Lei n.º 66-B/2007, de 28 de dezembro. *Diário da República, 1ª série – n.º 250.* Assembleia da República. (Estabelece o sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na Administração Pública).

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro. *Diário da República, 1.ª série, n.º 7*. Ministério da Educação. Lisboa. (Regulamenta os mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de fevereiro *Diário da República, 1.ª série, n.º25*. Ministério da Educação. Lisboa. (Define a composição e o modo de funcionamento do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP)).

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República, 1.ª série, n.º 79*. Ministério da Educação. Lisboa. (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, reforçando as lideranças).

Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio. *Diário da República, 1.ª série, n.º99*. Ministério da Educação. Lisboa. (Define as normas relativas ao regime transitório de avaliação do pessoal docente para o ano escolar de 2007-2008, o 1.º ciclo de ADD que se conclui no final do ano civil de 2009).

Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho *Diário da República, 1.ª série, n. º131*. Ministério da Educação. Lisboa (Define as regras a observar no procedimento concursal prévio à eleição do Diretor, nos termos do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro. *Diário da República, 1.ª série, n.º2*. Ministério da Educação. Lisboa. (Estabelece um regime transitório de ADD).

Portaria n.º 212/2009, de 23 de fevereiro. *Diário da República n.º 37/2009, Série I* **(**Identifica os requisitos que conferem habilitação profissional para a docência nos grupos de recrutamento de educação especial, a que se refere a alínea e) do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro).

Decreto-Lei n.º 51/2009, de 27 de fevereiro. *Diário da República n.º 41/2009, Série I* (Altera o Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro (2ª alteração) que reviu o regime jurídico do concurso para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como da educação especial, e que revogou o Decreto-Lei n.º 35/2003, de 27 de fevereiro).

Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro. *Diário da República, 1.ª série, n.º 190*. Ministério da Educação. Lisboa. (Procede à 9.ª alteração do ECD e procede à 3.ª alteração do DL n.º 20/2006, de 31 de janeiro, que revê o regime jurídico do concurso para seleção e recrutamento).

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho. *Diário da República, 1.ª série, n.º 120*. Ministério da Educação. Lisboa. (Procede à 10.ª alteração do ECD, aprovado pelo DL n.º 139-A/90, de 28 de abril).

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho. *Diário da República, 1.ª série, n.º 120*. Ministério da Educação. Lisboa. (Regulamenta o sistema de ADD e revoga os DRs n.º 2/2008, de 10 de janeiro; DR n.º 11/2008, de 23 de maio; DR n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro e DR n. º14/2009, de 21 de agosto).

Portaria n. º1181/2010, de 16 de novembro. *Diário da República, 1.ª série, n.º 222.* Ministério da Educação. Lisboa. (Define os procedimentos de criação, alteração e extinção de AE e de estabelecimentos da educação pré-escolar, do ensino básico e do ensino secundário da rede pública do Ministério da Educação).

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República, 1.ª série, n.º 37*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. (Procede à 11.ª alteração do ECD aprovado pelo DL n.º 139-A/90, de 28 de abril, bem como à respetiva republicação).

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República, 1.ª série, n.º 37*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. (Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho docente).

Declaração de Retificação n. º20/2012, de 20 de abril. Retifica o DR n.º 26/2012, de 21 de fevereiro e revoga o DR n.º 2/2010, de 23 de junho, publicado no DR, 1.ª série, n.º 37, de 21 de fevereiro de 2012.

Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril. *Diário da República, 2.ª série, n.º 82*-2.º Suplemento. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. (Estabelece os princípios e critérios de orientação para a constituição de AE e agregações).

Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho. *Diário da República n.º 123/2012, Série I* (Novo regime de recrutamento e mobilidade do pessoal docente dos ensinos básico e secundário e de formadores e técnicos especializados).

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República, 1.ª série, n. º126*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. (Procede à 2.ª alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o RAAG

- regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Despacho Normativo n.º 19/2012, de 17 de agosto. *Diário da República, 2.ª série, n.º 159*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. (Estabelece os critérios para aplicação do suprimento de avaliação através da ponderação curricular).

Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto. *Diário da República, 1.ª série, n.º 168*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. (Define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os AE/ENA e o Ministério da Educação e Ciência).

Portaria n.º 266/2012, de 30 de agosto. *Diário da República, 1.ª série, n.º 168*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. (Estabelece as regras a que obedece a ADD dos diretores de AE/ENA, de CFAE e das escolas portuguesas no estrangeiro).

Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro. *Diário da República, 2.ª série, n.º 187*. Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência. Lisboa. (Estabelece os universos e os critérios para a determinação dos percentis relativos à atribuição das menções qualitativas de *Excelente* e de *Muito Bom)*.

Despacho n.º 12635/2012, de 27 de setembro. *Diário da República, 2.ª série, n.º 187*. Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência. Lisboa. (Estabelece a correspondência entre a avaliação obtida nos termos do SIADAP e a classificação e menções qualitativas específicas previstas no art.º 46.º do ECD).

Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro. *Diário da República, 2.ª série, n.º 192*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. (Estabelece normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração (TEIP3), bem como as regras de elaboração dos contratos-programa ou de autonomia, a outorgar entre os estabelecimentos de educação ou de ensino e o Ministério da Educação e Ciência).

Despacho Normativo n.º 24/2012 de 26 de outubro. *Diário da República, 2.ª série, n.º 208*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. (Regulamenta o processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos, com vista à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica prevista no DR n.º 26/2012, de 21 de fevereiro).

Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro. *Diário da República, 2.ª série, n. º208*. Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar. (Estabelece os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica a realizar

no âmbito da avaliação do desempenho docente, previstos no n.º 2 do artigo 6.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.).

Portaria n. º15/2013, de 15 de janeiro. *Diário da República n.º 10/2013, Série I, n.º 10*. (Define os regimes de exceção na ADD e reconhece a ADD dos docentes em exercício nas Regiões Autónomas).

Lei nº 75/2013, de 12 de setembro. *Diário da República, 1.ª série, n. º176.* Assembleia da República. (Regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais).

Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro. *Diário da República, 1.ª série, n. º204.* Ministério da Educação e Ciência. (Procede à 12.ª alteração do ECD, aprovado pelo DL n.º 139-A/90, de 28 de abril, e à 1.ª alteração ao DL n.º 132/2012, de 27 de junho).

Lei n.º 80/2013, 28 de novembro. *Diário da República n.º 231/2013, Série I.* (Procede à 13.ª alteração do ECD e estabelece o regime jurídico da requalificação de trabalhadores em funções públicas).

Lei n.º 7/2014, de 12 de fevereiro. *Diário da República, 1.ª série, n.º 30.* (Procede à primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao DL n.º 146/2013, de 22 de outubro).

Portaria n.º 44/2014, de 20 de fevereiro. *Diário da República, 1.ª série, n.º 3.* (Estipula as regras e procedimentos celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os AE/ENA e o MEC).

Portaria n.º 75/2015, de 12 de março. *Diário da República, 1.ª série, n.º 5*. (Estabelece as adaptações aplicáveis à ADD dos docentes sob a tutela do Ministério da Defesa Nacional e revoga a Portaria n.º 240/2011, de 21 de junho).

Despacho n.º 5418/2015, de 22 de maio. *Diário da República, 2.ª série, n.º 9.* (Estabelece a correspondência entre as áreas de formação previstas no DL n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, e as áreas de formação estabelecidas na legislação anterior à sua publicação, para efeitos de manutenção e correspondência da acreditação dos formadores acreditados pelo CCPFC).

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. *Diário da República, 1.ª série, n. º29.* Ministério da Educação e Ciência. (Revoga o DL n.º 249/92, de 9 de novembro, estabelece o RJFCP e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio).

Decreto-Lei n.º 83-A/2014, de 23 de maio. *Diário da República n.º 99/2014, 1º Suplemento, Série I* .(Procede à terceira alteração ao DL n.º 132/2012, de 27 de junho, que estabelece o regime de seleção, recrutamento e mobilidade do pessoal docente).

Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro. *Diário da República, 1.ª série, n. º30.* Presidência do Conselho de Ministros. (Descentralização de competências na área da educação e formação, por via de delegação contratual, dos serviços centrais do Estado para os municípios).

Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho. *Diário da República, 1.ª série, n. º130.* Ministério da Educação e Ciência. (Aprova as regras a que obedece a constituição e o funcionamento dos CFAE).

Lei n.º 12/2016, de 28 de abril. *Diário da República n.º 82/2016, Série I, n.º 82*. (Procede à 14.ª alteração do ECD e elimina a requalificação de docentes).

Lei n.º 16/2016, de 17 de junho. *Diário da República, 1.ª série, n. º115.* Assembleia da República. (Procede à 15.ª alteração do ECD e revoga a prova de avaliação de conhecimentos e capacidades).

Lei n.º 114/2017, de 29 de dezembro. *Diário da República, 1.ª série, n. º249.* Assembleia da República. (Lei do Orçamento de Estado para 2018 - é retomada a 01.01.2018 a progressão e o reposicionamento nas carreiras da Função Pública).

Portaria n.º 29/2018, de 23 de janeiro. *Diário da República, 1.ª série, n. º16*. Finanças e Educação. (Define as regras relativas ao preenchimento das vagas para progressão ao 5.º e 7.º escalões da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).

Despacho n.º 2145-C/2018, de 28 de fevereiro. Diário da República, 2.ª série, n.º 42, 3º Suplemento. Finanças e Educação. (Define o número de vagas para acesso ao 5.º e 7.º escalões).

Portaria n.º 119/2018, de 4 de maio. *Diário da República, 1.ª série, n. º86*. Educação. (Define os termos e a forma como se processa o reposicionamento do pessoal docente com tempo de serviço prestado antes do ingresso na referida carreira e a que se refere o n.º 3 do artigo 36.º e o n.º 1 do artigo 133.º do respetivo ECD).

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República, 1.ª série, n. º129*. Educação. (Currículos do ensino básico e secundário).

Lei nº 50/2018, de 16 de agosto. *Diário da República, 1.ª série, n. º157. A*ssembleia da República. (Estabelece o quadro legal da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais).

Decreto Legislativo Regional n.º 23/2018/M, de 28 de dezembro. *Diário da República, 1.ª série, n. º250*. Região Autónoma da Madeira. (Recuperação do tempo de serviço prestado em funções docentes para progressão na carreira na Região Autónoma da Madeira).

Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro. *Diário da República n.º 132/2019, Série II, n.º 132.* (Define as prioridades de formação contínua dos docentes, bem como a formação que se considera abrangida na dimensão científica e pedagógica).

Despacho n.º 2082-A/2019, de 28 de fevereiro. Diário da República, 2.ª série, n.º 42, 2º Suplemento. Finanças e Educação. (Define o número de vagas para acesso ao 5.º e 7.º escalões, no ano de 2019).

Decreto-Lei n.º 36/2019, de 15 de março. *Diário da República, 1.ª série, n. º53*. Presidência do Conselho de Ministros. (Regula o modelo de recuperação do tempo de serviço dos docentes, cuja contagem do tempo de serviço esteve parada entre 2011 e 2017).

Decreto–Lei n.º 65/2019, de 20 de maio. *Diário da República, 1.ª série, n. º96*. Presidência do Conselho de Ministros. (Mitiga os efeitos do congelamento ocorrido entre 2011 e 2017, possibilitando a recuperação dos 2 anos, 9 meses e 18 dias, em 3 momentos).

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho. *Diário da República, 1.ª série, n. º111*. Educação. (Define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário).

Decreto Legislativo Regional n.º 15/2019/A- DR n.º 134/2019, Série I de 16 de julho. *Diário da República, 1.ª série, n. º134.* Região Autónoma dos Açores. (Recuperação do tempo de serviço prestado em Funções Docentes para Progressão na Carreira – RA Açores)

Despacho n.º 3186-A/2020, de 10 de março. *Diário da República, 2.ª série, n. º49,* 1º Suplemento. Finanças e Educação. (Define o número de vagas para acesso aos 5.º e 7.º escalões da carreira, no ano de 2020).

Decreto-Lei n.º 10-B/2021, de 4 de fevereiro. *Diário da República n.º 24/2021, 2º Suplemento.* (Estabelece medidas excecionais e temporárias na área da educação para 2021).

Despacho n.º 6325-A/2021, de 25 de junho *Diário da República, 2.ª série, n. º122. Finanças e Educação.* (Fixa para o ano de 2021, o número de vagas para a progressão aos 5.º e 7.º escalões).

# APÊNDICES

# APÊNDICE 1 – INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

# APÊNDICE 1.1. GUIÕES DAS ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS

## *1.1.1. Guião de entrevista semiestruturada a diretores de AE/ENA*

Quadro 45 - Posicionamento do diretor de AE/ENA face ao modelo de ADD (parte I).

| I. Posicionamento do diretor de AE/ENA, face ao modelo de ADD. | | |
|---|---|---|
| Categorias | Subcategorias | Itens de perguntas |
| 1. Perceção acerca do modelo de ADD | Conhecer a opinião acerca das características do modelo ADD | - Utilidade e a aplicabilidade da ADD<br>- Potencialidades, condicionalismos, vantagens e desvantagens do modelo<br>- Diferenciações avaliativas, por posicionamento na carreira<br>– Papel do diretor no processo de ADD, como avaliador e como responsável máximo pela ADD<br>- Contributo do modelo de ADD para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, do funcionamento das escolas e do desenvolvimento profissional dos professores |
| | Atribuição das classificações finais da ADD | – Aplicação de quotas e respetivos critérios<br>- Progressão na carreira docente e aplicação de quotas<br>– Prevalência das melhores avaliações nas "estruturas diretivas"<br>– Importância atribuída à avaliação/relatórios elaborados pelos avaliadores externos pela SADD |
| | Conhecer a opinião acerca da AEDD | – Vantagens e desvantagens da AEDD<br>– Vantagens e desvantagens da observação de aulas ser feita por avaliadores externos<br>- Importância da AEDD para a progressão na carreira<br>- Aplicabilidade dos resultados obtidos da AEDD na melhoria do desempenho profissional dos docentes, na melhoria do funcionamento da escola e na melhoria dos resultados dos alunos |
| | Conhecer a opinião acerca dos CFAE | – Contribuição dos CFAE para a melhoria da qualidade da ADD<br>– Contribuição dos CFAE para a implementação da AEDD |
| | Atribuição da classificação da AEDD | – Importância atribuída à avaliação/relatórios elaborados pelos avaliadores externos |

*Fonte:* Elaborado pela autora

Quadro 46 - Posicionamento do diretor de AE/ENA face ao modelo de ADD (parte II).

| II. Posicionamento do diretor de AE/ENA face ao modelo de ADD. | | |
|---|---|---|
| Categorias | Subcategorias | Itens de perguntas |
| 1. Perceção acerca do modelo de ADD | Atribuição do serviço docente | – ADD, planeamento e política estratégica do AE<br>– Critérios que presidem a distribuição de serviço docente, a eleição e constituição das equipas pedagógicas |
| | Supervisão interna da escola | – Condução do processo de ADD pelo diretor AE<br>– Avaliação e regulação interna do trabalho docente<br>– Existência de trabalho colaborativo com supervisão mútua de aulas<br>– Autonomia das escolas, funcionamento e resultados escolares |
| | Supervisão do trabalho dos avaliadores | – Características dos avaliadores internos e externos<br>– Supervisão e avaliação do trabalho desenvolvido pelos avaliadores internos e externos |
| | Sigilo | – Importância do sigilo na avaliação do desempenho docente<br>– Sigilo, confidencialidade e efeitos no clima de escola<br>- Sigilo e proteção na atribuição de classificações finais às estruturas diretivas ou de coordenação educativa |
| | Formação | – Importância da formação contínua na ADD<br>- Necessidades de formação dos avaliadores |
| | Projeto Educativo e supervisão escolar | – Relação entre o Projeto Educativo e a ADD<br>- Dinamização de PE e a obtenção de bons resultados escolares |
| | Modelo de gestão escolar | - Modelos de gestão e administração escolar e a ADD<br>- Autonomia escolar e processos avaliativos |
| | Articulação ADD com a AIE e AEE | - Articulação entre a ADD, a AIE e a AEE |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *1.1.2. Guião de entrevista semiestruturada a diretor de CFAE*

Quadro 47 - Posicionamento do diretor de CFAE face ao modelo de ADD.

| I - Posicionamento do diretor de CFAE face ao modelo de ADD. | | |
|---|---|---|
| Categorias | Subcategorias | Itens de perguntas |
| 1. Perceção acerca do modelo de ADD | Conhecer a opinião sobre a ADD | - Importância e utilidade do modelo de ADD no atual contexto educativo<br>- Contributo do modelo de ADD para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, do funcionamento das escolas e do desenvolvimento profissional dos professores |
| | Conhecer a opinião sobre a AEDD | - Vantagens e desvantagens da avaliação externa<br>- Importância da avaliação externa, para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, do funcionamento das escolas e do desenvolvimento profissional dos professores |
| | Conhecer a opinião sobre as aulas observadas | - Vantagens e desvantagens das aulas observadas<br>- Suficiência ou insuficiência da duração do tempo de observação |
| 2. Operacionalização do processo de avaliação externa – BAE | Operacionalização do processo de AEDD | - Contributo dos CFAE para a avaliação externa<br>- Aceitação do processo de avaliação externa pelos CFAE<br>- Constrangimentos práticos da operacionalização da avaliação externa |

*Fonte:* Elaborado pela autora

Quadro 48 - Operacionalização do processo de avaliação externa – BAE.

| II. Operacionalização do processo de avaliação externa – BAE | | |
|---|---|---|
| Categorias | Subcategorias | Itens de perguntas |
| 2. Operacionalização do processo de avaliação externa – BAE | Monitorização do processo de avaliação externa | - Processo de calendarização, monitorização e operacionalização da AEDD |
| | a) seleção dos avaliadores externos | - Importância que assume o CFAE, o seu diretor e a sua estrutura orgânica na seleção dos avaliadores<br>- Procedimentos e critérios utilizados na seleção dos avaliadores externos |
| | b) características da BAE | - Existência de avaliadores externos em todos os grupos disciplinares<br>- Mobilização de avaliadores externos de outros CFAE e quais os grupos de recrutamento |
| | c) perfil dos avaliadores | - Perfil e habilitações académicas dos avaliadores externos |
| 3. Formação | Formação ministrada | - Contribuição dos CFAE para a formação do AExt;<br>- Tipo de formação e periodicidade<br>- Formação por autoiniciativa dos avaliadores externos/ formação por indicação dos AE |

*Fonte:* Elaborado pela autora

Quadro 49 - Operacionalização do processo de avaliação externa – formação, acompanhamento, monitorização e avaliação do trabalho desenvolvido pelo avaliador externo.

| Operacionalização do processo de AEDD – formação, acompanhamento, monitorização e avaliação do trabalho desenvolvido pelo avaliador externo. | | |
|---|---|---|
| Categorias | Subcategorias | Itens de perguntas |
| 4. Acompanhamento, monitorização e avaliação do trabalho desenvolvido pelo avaliador externo | Perceção face à função atribuída | - Contribuição dos CFAE para o desenvolvimento do processo supervisivo de avaliação externa<br>- Contributo dos diretores de AE/ENA para o processo de avaliação externa;<br>- Aceitação/rejeição da função<br>- Constrangimentos e mais-valias do desempenho da função de avaliador externo |
| | Reclamações | - Reclamações acerca do desempenho do avaliador externo |
| | Avaliação do trabalho do avaliador externo | - Avaliação formal ou informal do trabalho desenvolvido pelo avaliador externo<br>- Retorno acerca do trabalho desenvolvido pelos avaliadores externos, por parte dos avaliados e diretores |
| | Reuniões no processo supervisivo | - Importância atribuída à realização de reuniões entre o avaliador externo e o avaliado e entre o avaliador externo e avaliador interno |
| | Sigilo | - Acesso ao resultado final da avaliação externa |
| 5. Efeitos da AEDD | | - Aplicabilidade dos resultados obtidos da AEDD na melhoria do desempenho profissional dos docentes, na melhoria do funcionamento da escola e na melhoria dos resultados dos alunos |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *1.1.3. Guião de entrevista semiestruturada a avaliadores externos do desempenho docente*

Quadro 50 - Guião de entrevista a avaliadores externos do desempenho docente.

| Guião de entrevista a avaliadores externos do desempenho docente | | |
|---|---|---|
| Categorias | Subcategorias | Itens de perguntas |
| 1.Perceção acerca do modelo de ADD | Conhecer a opinião dos docentes sobre a ADD | - Vantagens e desvantagens da ADD<br>- Existência de quotas para a progressão na carreira |
| | Conhecer a opinião dos docentes sobre a avaliação externa | - Opinião acerca da AEDD<br>- AEDD e efeitos na progressão na carreira docente |
| 2. Perceção acerca da avaliação externa | Conhecer a opinião dos docentes sobre a observação de aulas | - Importância da observação de aulas<br>- Número de aulas observadas |
| 3. Perceção acerca do desempenho da função de avaliador externo | Caraterizar a experiência enquanto avaliador externo | - Vantagens e desvantagens do desempenho da função de avaliador externo<br>- Procedimentos de observação das aulas, registo de dados e avaliação dos docentes |
| | Formação recebida | - Formação recebida e experiência na função<br>- Importância da formação específica na área de supervisão pedagógica para o desenvolvimento da função de avaliador externo. |
| 4. Perceção acerca do processo supervisivo | Identificar os processos supervisivos desenvolvidos<br>Identificar como é orientado o processo supervisivo | - Aceitação e afetação<br>- Reuniões entre o avaliador externo e o avaliado<br>- Reuniões entre o avaliador externo e o avaliador interno<br>- Perceções e práticas durante o ciclo supervisivo (antes, durante e após observação de aulas);<br>- Atmosfera afetivo- relacional envolvente no processo de avaliação externa |
| 5. Efeitos da AEDD | Identificar os possíveis efeitos da AEDD no desenvolvimento profissional do avaliador externo | - Identificar os contributos da prática supervisiva no processo de desenvolvimento profissional do avaliado;<br>- Avaliação do trabalho do avaliador externo<br>- Trabalho desenvolvido na SADD com base no relatório do avaliador externo |
| | | - Aplicabilidade dos resultados obtidos da AEDD na melhoria do desempenho profissional dos docentes, na melhoria do funcionamento da escola e na melhoria dos resultados dos alunos |

*Fonte:* Elaborado pela autora

APÊNDICE 1.2. ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS A DIRETORES DE AE/ENA

*1.2.1. ED1 - Entrevista exploratória a diretor de AE/ENA.*

## Questão 1 – O que pensa acerca do modelo de avaliação do desempenho docente?

- A avaliação de desempenho docente encontra-se numa encruzilhada. A avaliação está ligada à progressão e a progressão está congelada. Então para que serve a avaliação de desempenho que fazemos? A avaliação é um nado morto. Passou-se uma década em que nada aconteceu. Tem de se criar um quadro novo. Um quadro novo criado de raiz, com outra linguagem. É preciso mudar a linguagem para evitar a reprodução do que está feito e pensar em modelos que correspondam ao que quero alterar e modificar.
- Tem de se pensar: O que se quer com a carreira docente e com a avaliação do desempenho docente? Que tipo de ligação deverá existir entre ambas? A carreira e a sua progressão tem de estar diretamente ligada à avaliação? Em que termos? A que tipo de avaliação? Não existe uma ideia clara e inequívoca entre as duas. Existe a ideia de carreira individual, existe a ideia de desempenho dos professores, a ideia de desempenho de escola, mas nada está interligado. Já para não falar dos concursos de professores, com um modelo obsoleto e vigente desde os anos 70. Existem muitas pontas, mas nenhuma ideia clara.
- Presentemente apenas avaliamos os professores contratados, porque os restantes professores do agrupamento já foram todos avaliados e sujeitos a avaliação externa e também porque temos a progressão na carreira suspensa.

## Questão 2 – Que tipo de modelo avaliativo deveria existir?

- (ideia prevalecente) - deveriam existir dois tipos de avaliação diferentes, uma avaliação ligada à progressão, a sumativa e uma avaliação contínua, formativa, ao nível das escolas e não diretamente ligada à progressão. Este modelo mistura tudo e por esse mesmo motivo desvirtua ambos os tipos de avaliação.
- Nem a Direção Geral de Administração Educativa (DGAE) se entende quanto às questões da progressão. Cabe essa função esclarecedora aos sindicatos, esses sim tem uma força que subestimam e que é fundamental para a reestruturação das carreiras, dos modelos de avaliação dos professores e a construção de novos modelos de progressão nas carreiras. É urgente

desbloquear toda esta situação, toda esta estagnação. A professores estagnados, correspondem escolas menos felizes.

- As carreiras não podem estar congeladas, tem de ser desbloqueadas, trabalhamos todos os dias, isto é um contrassenso. Os sindicatos deveriam pegar nos escalões mais baixos da carreira, reestruturar e criar critérios de progressão baseados no desempenho docente. Já não interessa pegar nos professores em fim de carreira.

- É urgente criar modelos de avaliação de escolas, de avaliação docente e não docente e de gestão de escolas. Porque tudo tem de estar ligado e tudo anda desligado. A escola serve a comunidade e o nosso impacto na comunidade têm de ser avaliado para poder ser quantificado e isso também não é feito. Veja que não existe interligação entre a ADD e a envolvente comunitária, ou a avaliação externa com a envolvente comunitária, avalia-se sobre si próprio, sobre o próprio umbigo, avaliar o que não é possível avaliar…outra situação, não existe correlação transparente entre a ADD e os resultados da escola, nunca houve, estão teoricamente desligadas. Não há impacto e correlação entre os dados que se apuraram na ADD e os resultados das escolas.

- Mas a ADD não pode só ter em conta os resultados escolares é muito mais que isso. As crianças portuguesas são tristes. Na presença de um bom professor poderão ser mais felizes.

- A ADD, se fosse bem pensada, bem colocada em prática, poderia ser o pontapé de saída para a reforma do sistema educativo português. De que forma? Não sei. Poderia levar à reformulação de currículos, da avaliação externa das escolas, do tipo de lideranças, através dela poderíamos avaliar que tipo de escolas temos, que tipo de ensino ministramos. Poderia romper com o atual modelo de organização das escolas. Que professores temos? Têm mais formação, mas são melhores ou piores?

## Questão 3 – O que pensa das quotas na avaliação do desempenho docente?

- As quotas são uma correlação viciada, não existe progressão. As quotas são reguladas pelos resultados da escola. Toda a escola tem de ser globalmente responsabilizada pelo seu desempenho. Todos conhecem o trabalho de todos, uns anos são melhores conseguem fazer melhor, noutros anos não conseguem tanto, por exemplo nos grupos disciplinares os colegas sabem colocar-se por ordem de competência no trabalho. Quando chego à SADD para deliberar, já não há dúvidas. Os atuais modelos de avaliação vigentes às escolas e aos professores não

permitem que exista responsabilidade global nem individual. Nada se apura, para ter efeitos ou consequências.

- Não existe uma verdadeira supervisão interna. A supervisão interna conduz à melhoria dos resultados. Na minha escola, toda a sala de aula é uma porta aberta, porque a sala de aula não é do professor ou dos alunos dessa turma, a sala de aula é da escola.

- Professores com "mau desempenho", anulo-os. Atribuo-lhes funções menores e de pouca responsabilidade.

## Questão 4 – Acha que o atual ministro vai proceder a alterações inovadoras no sistema educativo?

- Não acredito nisso, aliás já tomou medidas com as quais não concordo. Durante os meus anos de gestão a experiência têm-me ensinado a não colocar em prática tudo o que dizem, dou-lhes um tempo de reflexão, digamos assim.

- O ministro Nuno Crato, frequentou a escola no meu tempo, uma escola conservadora, em que eramos poucos e selecionados socialmente, hoje a escola não é assim, estamos todos cá dentro, assim como todos os problemas sociais. Hoje a escola tem de ser uma escola desafiadora, preparar as gerações presentes e futuras para desafios, nestas sociedades em constante mudança. Hoje o mundo é global, não é nacional.

- O ministro Nuno Crato, veio tornar a escola numa escola conservadora, reprodutora e pouco criativa, pouco ambiciosa, com alunos treinados e adestrados para exames e veio também facilitar a vida aos professores, que não tiveram de investir em inovações pedagógicas e sair da rotina, bastava preparar para exame e avaliar o desempenho escrito. Qualquer aluno sabe muito mais do que o que escreve numa folha de papel. E o que fazer aos alunos que não passam? O que fazer aos que não acatam o treino porque não conseguem ou porque este não os motiva? A escola é de todos e no ensino básico tem de dar resposta a todos, sem exceção. O Crato foi o auxílio dos professores.

## Questão 5 – Qual a ideia atual de escola?

- Poucos na DGA têm ideia do que é uma escola. A escola deixou de ser pensada desde o ministro Roberto Carneiro e nestes trinta e tal anos que passaram, o que se fez foi desvirtualizar

esse modelo de escola, pelos sucessivos governos e a machadada final foi com o último ministro, o Crato.

- E quanto ao PISA já reparou que nós subimos enquanto os outros países desceram? Isto é um contrassenso.

## Questão 6 – Qual a sua opinião acerca do atual modelo de liderança e gestão das escolas?

- Considero-o mais democrático. Está mais aberto à comunidade. Sempre fui eleito pela comunidade que sirvo com as diferentes paridades e nunca fui nomeado. Tenho a confiança da comunidade que me rodeia e sirvo porque sempre dei provas do meu trabalho. Os encarregados de educação confiam em mim. As escolas têm de ter rosto, um rosto que presta contas de acordo com os resultados que obtêm e que merece a confiança da administração pública.

- Os anteriores presidentes dos Conselhos Diretivos e Conselhos Executivos também tinham ligações ao exterior, mas não eram tão visíveis. Hoje tudo é mais transparente.

- Quando um Diretor não é bom não se aguenta no cargo. Tem de ter carisma e o caráter adequado. Não se adquire caráter pelo desempenho da função. O carater já vem de trás, aprofundam-se as qualidades, não se adquirem.

- As escolas têm a autonomia e os meios suficientes para se organizarem. Mas fazem a diferença pelo tipo de liderança que possuem. A liderança está ligada ao caráter do Diretor. É uma gestão unipessoal? Pode ser, mas pode não ser. Comigo há espaço para todos, para ouvir todas as opiniões. Nunca desautorizo ninguém (Sr. Diamantino), todos têm a sua razão, umas mais válidas que as outras.

- É da responsabilidade do Diretor a distribuição do serviço docente. A distribuição do serviço docente é o coração da escola, pois tudo o resto depende disto.

- Os anos de concurso de professores são anos geralmente mais conturbados. É preciso ter intuição para se atribuir/distribuir serviço a professores que não se conhece. Tenho muito boa impressão dos professores contratados, vêm para trabalhar, pelas melhores razões. Professores mais antigos que são colocados na escola, podem ser problemáticos, geralmente são, vêm desmotivados, são menos empenhados e vêm para "viver dos rendimentos".

- O conceito de agrupamento de escolas, surgiu comigo, em 1999. Foi o primeiro agrupamento do país, criado à luz de um projeto educativo, onde estabeleci parceria com a escola primária mais próxima, de onde provinham os meus alunos do 5º ano. Vivíamos de costas voltadas uns

com os outros e aquelas crianças começaram a beneficiar do "conceito de atividades coadjuvadas" usufruindo de aulas de inglês, educação física, música e expressões, uma vez por semana. Foi um projeto inovador e pioneiro e estendeu-se a todo o país com a ministra Maria de Lourdes Rodrigues. Através dela, da sua visita à minha escola, estamos hoje na Josefa de Óbidos. Gosto de falar disto…não foi planeado…surgiu…estávamos em dificuldades…e surgiu…e estamos como estamos. Colocámos aquelas crianças, ao fim de 3 anos do projeto, a vencer o corta-mato de dezembro, feito nunca visto, o que só acontecia com alunos socialmente favorecidos. Orgulho-me disto. Acabámos com inúmeras escolas primárias, em andares, sem condições e sem supervisão pedagógica, didática e administrativa. Os nossos alunos estão bem.

## Questão 7 – O que pensa da extinta BCE? Que critérios utiliza para distribuir o serviço docente? Escolhe as equipas pedagógicas? Os professores sentem-se felizes na sua escola?

- A Bolsa de Contratação por Escolas (BCE) foi um capricho dos Diretores. Na prática, não adiantou nada, tivemos as mesmas dificuldades na contratação dos professores.
- Distribuo o serviço docente pelos méritos comprovados dos professores do meu corpo docente e tenho particular cuidado na afetação dos Diretores de turma às turmas, é um cargo fundamental. Nem todos têm perfil para exercerem o cargo de Diretor de turma. Os contratados "apanham-se naturalmente". Se um professor diz me sim a tudo, está a tentar enganar-me.
- Não escolho as equipas pedagógicas. Tenho preferências pessoais, mas não as manifesto. Na prática, para mim são todos iguais, escolhem-se e elegem-se mutuamente entre si. Abdiquei da eleição dos coordenadores como sugere a atual legislação, mantive-me no antigo sistema, estaria a indicar pessoas para serem eleitas, não o faço. Trabalho com as equipas possíveis e não com as equipas que gostaria, mas trabalhamos sempre bem, com bons resultados. A escola é a escola possível, uns anos melhores do que outros.
- Uma colega de mais de 30 anos de serviço um dia disse-me que sou o homem com maior útero que ela conhece. Muitas vezes repito para mim "Jorge, és o homem com o maior útero que existe". Tenho intuição.
- Os professores da minha escola sentem-se felizes. Nos questionários de auto-avaliação aos quais respondem todos os anos, o nível de satisfação é superior a 80%. Tenho preocupações com os alunos, com o pessoal não docente e com o pessoal docente.

- Esta é a "escola das tias" (…. relatou o porquê) o ambiente é bom. Somos uma família, temos tradição e bons resultados, talvez por isso, por sermos uma família, em crescimento contínuo. Por aqui passam gerações da mesma família.

## Questão 8 – E os rankings? Concorda com os rankings?

- As escolas mais bem posicionadas são umas "imaculadas" quaisquer. Com alunos socialmente selecionados, não correspondem às características dos nossos alunos, das nossas escolas, mas são os únicos dados que são facultados às populações…
- Tentou-se aplicar a gestão empresarial às escolas, colocá-las no quadro empresarial, mas uma escola não traz lucros económicos quantificáveis, logo à partida esta ideia estava errada. O Projeto Educativo, tem uma lógica empresarial, para que serve? É um pró-forma legal. Não passa disso. Não podemos voltar a cair nas situações que sabemos de antemão ao que conduzem.

## Questão 9 - Numa breve resposta, o que é a ADD?

- É um tudo que é nada. Mas repare, que entre o tudo e o nada há sempre algo em comum, que se sobrepõe, que fica, que é possível.

FIM

*1.2.2. ED2 - Entrevista exploratória a diretor de AE/ENA*

## Questão 1- O que pensa acerca da situação atual da ADD?

- Ainda ligam a isso? Aqui já ninguém liga a isso. Procuraram criar o sistema mais exaustivo possível, fizeram-se barbaridades, sujeitaram as escolas e os professores a barbaridades e tudo isso matou a ADD.
- Há uns anos atrás recordo-me de fazerem uns estudos em professores que estavam a realizar a profissionalização em exercício e filmavam-nos a dar aulas, posteriormente com o auxílio de aplicações informáticas monitorizavam quantas vezes tinham falado, quantas vezes tinham escrito no quadro, se viravam as costas aos alunos etc, etc. e toda esta inspeção e exagero veio castrar a ADD.
- Atualmente, digamos que "ninguém cumpre a lei". A progressão está suspensa, avaliam-se os contratados.
- O presente modelo de avaliação de professores, é um modelo de avaliação de desempenho artificial e sem ponta por onde se lhe pegue. Já não tem credibilidade e não teve efeitos práticos positivos. Colocou as pessoas, umas contra as outras, piorou o clima de escola, piorou a qualidade do trabalho ao nível da escola e ao nível do trabalho colaborativo. Tantas mudanças súbitas e desagradáveis, conduziram bons professores a efetuarem pedidos antecipados para a reforma.
- Os estudos acerca da ADD têm de ter uma forte componente sobre a escola. A escola é responsável pelo trabalho dos professores e pelos resultados dos alunos.

## Questão 2 – E quanto à avaliação externa do desempenho docente? Concorda com a observação de aulas? Considera vantajoso?

- A observação de aulas como é exigida por lei é como se o professor tivesse de ser sujeito a um exame durante o seu percurso profissional. Esse exame é previamente preparado, existe uma preparação para exame, e essas aulas não correspondem às aulas do dia-a-dia, não correspondem ao verdadeiro saber e ao verdadeiro desempenho do professor.
- Não é possível fazer ADD quando a observação de aulas é desenraizada do seu contexto natural. É uma perversão criada com um bom princípio, ver como são dadas as aulas, ver o que

acontece dentro de uma sala de aula, mas quando se avalia tem de se perceber o que se está a fazer.

- Concordo com a observação de aulas e o agrupamento no presente ano letivo instituiu um projeto de supervisão interna na Escola Secundária de Carcavelos que consiste na observação de aulas entre professores de diferentes grupos disciplinares. Cada professor tem de observar 6 aulas e ser observado em 2 aulas. É um trabalho voluntário, não obrigatório, mas que gostaria que todos os professores participassem. É fundamental assistir a aulas, é assim que se aprende a ensinar. No final de cada aula assistida, o professor observador preenche uma ficha de cariz anónimo que contém 5 itens, a saber: i) planificação/organização/estratégias; ii) comunicação; iii) recursos; iv) relação pedagógica/ambiente; v) avaliação das aprendizagens.
- No final do ano letivo será nomeada uma comissão para fazer o tratamento dos dados recolhidos, que se estima corresponder a cerca de 1500 a 2000 observações de aulas.

## Questão 3 – Com que objetivo criou este projeto de supervisão interna?

- Este projeto foi criado pelo Conselho pedagógico porque sentimos necessidade de saber que tipo de aulas temos, como são as nossas aulas, que características prevalecem. O facto de envolver todos os grupos disciplinares permite que seja um projeto transversal a toda a escola, com olhares partilhados porque cada professor observa aulas de outros grupos disciplinares também ficando a conhecer o que se passa nas aulas onde se transmite outros conteúdos disciplinares**.**

## Questão 4 – Foi fácil implementar este projeto?

- Nada fácil. O projeto inicial, uma medida que fazia parte do "Plano para o Sucesso", propunha a obrigatoriedade de cada Coordenador de grupo disciplinar observar 15 aulas de colegas do mesmo grupo disciplinar, usufruindo para isso de redução de componente letiva e foi reprovado no Conselho pedagógico por todos os grupos disciplinares. Posteriormente houve renegociações ao nível dos grupos disciplinares, surgiram novas propostas e aprovou-se o atual modelo. É um estudo pioneiro que vai permitir tirar ilações relacionadas com o tipo de aulas que temos, vai permitir caracterizar o tipo de sala de aula que existe no agrupamento.

- As parcerias e as coadjuvâncias são fundamentais, porque se processam dentro da sala de aula, na componente letiva permitindo diminuir o número de apoios extracurriculares. São também formas de resolver uma continuidade do trabalho que é feito ao nível dos apoios. Na sala de aula detetam-se as reais dificuldades dentro do contexto da turma.

Questão 5 – Tenho conhecimento que desenvolve paralelamente outro projeto de monitorização de resultados escolares concomitante com um sistema de avaliação das aprendizagens baseado em questões de aula, mini-testes e testes comuns. Como se processa?

- É um sistema de monitorização das aprendizagens dos alunos que tem vindo a ser aperfeiçoado há 4 anos. A sua raiz teve origem num sistema de avaliação utilizado pelo Diretor da Escola das Palmeiras, na Covilhã, para monitorizar o trabalho dos professores e os resultados escolares dos alunos. Achei interessante e adaptei ao agrupamento. Este sistema é mais abrangente, porque incide mais nas aprendizagens dos alunos, dá-me a performance de cada aluno nas várias disciplinas e também a sua evolução dentro de cada disciplina.
- Cada grupo disciplinar indica 6 competências básicas para a sua disciplina, por ciclo de escolaridade e transversais. Remetem-me os dados obtidos com uma periodicidade quinzenal.
- Este sistema permite proceder a uma orientação melhor do estudo dos alunos, a ser mais rápido detetar as dificuldades de aprendizagem, conduzindo a uma diminuição do número de apoios extracurriculares e a uma maior diferenciação do trabalho em sala de aula, induz a utilização de outro tipo de estratégias e metodologias em sala de aula, mais dirigidas aos alunos.
- Compartimentamos a educação e o saber por áreas e hoje somos especialistas de nada. Temos de complexificar o ensino e os currículos. Com o anterior ministro demos um salto mortal à retaguarda, apostámos nos conteúdos e excluímos as competências. Tenho fé no atual ministro, tenho fé que aposte na transdisciplinaridade.

Questão 6 – Considera este sistema, um sistema informal de avaliação do trabalho dos professores?

- Também pode ser. É impossível avaliar professores sem ter em conta os resultados dos alunos. Mas temos de pensar que os resultados dos alunos correspondem não só à sua avaliação final,

mas mais importante do que isso, ao seu progresso. A dificuldade está em quantificar o seu progresso. Este sistema de avaliação do ensino básico, na escala de 1 a 5, não torna fácil essa quantificação.

- Outro aspeto importante são as competências relacionais dos professores. Há estudos que comprovam que quanto melhor for a qualidade dos relacionamentos interpessoais com os alunos, melhor a qualidade das aprendizagens.

- Um dos grandes problemas do ensino é a competição pelos números. Avaliar não pode ser só por números. A avaliação não pode ser só numérica. Mas o sistema regula-se pela avaliação numérica. É o caso dos exames nacionais e soa ranking da comunicação social. Os números permitem uma leitura rápida, mas não credível.

- No caso dos exames nacionais, precisamos de questionar como são feitos, quem constitui essas equipas? Quem avalia que tipo de exames são feitos? Qual a sua qualidade? Há muito sigilo. Por esse motivo, na minha opinião, os exames nacionais não são comparáveis anualmente. Não há validação dos exames, nem dos rankings.

- Um bom professor é aquele que tem uniformidade no seu trabalho. Pode ter anos bons e anos maus, mas a qualidade do seu trabalho e da prestação dos seus alunos tem uniformidade ao longo do tempo. É preparar um aluno para ter sempre sucesso independentemente da qualidade ou dificuldade do teste que lhe é apresentado.

## Questão 7 – Como se pode fazer uma boa avaliação do funcionamento das escolas? Recorrendo ao modelo de avaliação externa vigente?

- As escolas trabalham sobre mérito próprio. Não se pode avaliar professores, sem avaliar as escolas, ou seja, não se podem avaliar os professores fora do seu contexto de trabalho. A avaliação externa não avalia o trabalho dos professores, avalia a escola e avalia pouco, de acordo com os parâmetros criados por eles. Com estes modelos de avaliação artificiais e desconexos perverteram o que poderia ser bom.

- Como se pode avaliar as escolas? Pelo percurso dos alunos que terminam o 12º ano de escolaridade. Quantos alunos terminam o 12º ano? E destes alunos quantos ingressam nas faculdades nas primeiras 5 opções? Neste agrupamento cerca de 80% dos alunos entram na 1ª opção e temos apenas 3% de retenções. São resultados parcelares do funcionamento da escola, mas são bons resultados porque conseguimos em média colocar 70 ou 80% dos nossos alunos na 1ª opção, independentemente da sua média de ingresso.

(Como obter estes dados? Na DGEEC, pelos programas MISI (Júri Nacional de Exames) ou ENES.)
http://www.dgeec.mec.pt/np4/179/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=213&fileName=MISI_FAQ_siteDGEEC_20130218.pdf, 08.03.2017

## Questão 8 – O que pensa sobre as escolas públicas?

- São muito boas na generalidade. São uma boa preparação para a vida ativa.

## Questão 9 – O que pensa acerca do modelo de gestão centrado na figura unipessoal do Diretor?

- É igual ao modelo anterior. Formalizou-se o Conselho Geral. O Diretor e os Conselhos Gerais dominam-se mutuamente. As escolas dependem da visão do Diretor. Há Diretores bons e há Diretores maus.

## Questão 10 – Considera má a existência de poucos professores no Conselho Geral?

- Mau, porquê mau. Acho bem assim.

## Questão 11 – Considera o grau de autonomia suficiente para um bom funcionamento e para a obtenção de bons resultados?

- A autonomia chega do ponto de vista pedagógico e a parte administrativa é controlada através das plataformas eletrónicas do MEC.

FIM

### *1.2.3. ED3 - Entrevista exploratória a diretor de AE/ENA*

Nota: feitas as apresentações e os agradecimentos iniciais, foi realçada a importância da realização da entrevista para o trabalho de investigação em estudo e enaltecidos os resultados escolares e a posição da escola nas tabelas dos rankings nacionais de escolas de acordo com os meios de comunicação social.

A Diretora procedeu ao relato cronológico da história da escola, frisando que se trata de uma escola secundária, criada em 1993, resultante da fusão de duas outras escolas pré-existentes. A escola no presente ano letivo tem cerca de 1100 alunos.

A Diretora informou que assinou um Contrato de Autonomia em 2007, não se encontrando esta escola agrupada com outras escolas do concelho por opção dos órgãos diretivos e pedagógicos, pois o facto de se associar a outra escola tornaria impossível a gestão de um elevado número de alunos e funcionários.

Explicou que no início da criação da escola, esta abrangia uma vasta população de bairros sociais, possuindo um clima de escola bastante conturbado e que a grande aposta foi a criação de projetos prioritários transdisciplinares de acordo com as necessidades e expectativas dos alunos e da comunidade, prioridade que se mantém atualmente.

Mencionou que a equipa da direção da escola se mantém praticamente inalterada desde a criação da escola, apenas com a substituição de dois professores. A Diretora permaneceu sempre no cargo, desde a sua nomeação para a Comissão Instaladora, tendo sempre sido eleita para presidir ao Conselho Diretivo, ao Conselho Executivo e agora assume o cargo de Diretora, uma direção designada por unipessoal, mas que na prática mantém as mesmas características dos modelos de gestão anteriores, apenas se alteraram as designações para as equipas de direção das escolas.

Referiu que a grande aferição ao seu trabalho foi feita a partir de 1995, com a existência dos exames nacionais, pois sendo uma escola secundária, tem como objetivo preparar os alunos para os exames nacionais e prosseguimento de estudos.

Mencionou que os exames funcionam como um elemento regulador da qualidade das práticas das escolas. Constitui grande preocupação da direção da escola a preparação dos alunos para os exames nacionais e a atribuição de professores competentes para efetuarem esse trabalho preparatório.

De acordo com a Diretora, os resultados do trabalho de uma escola, também têm história, existe um percurso de continuidade na escola, existe uma filosofia construída colaborativamente com todos os parceiros educativos.

## Questão 1- Considera a criação e a dinamização de projetos educativos um fator essencial para a obtenção de bons resultados na escola?

- Os projetos são fundamentais, refletem o pensar coletivo da escola. Por exemplo, as aulas de substituição constituíram um projeto prioritário, ainda quando não se falava de aulas de substituição. Os alunos nunca são deixados sozinhos, estão sempre acompanhados, são inseridos em salas de aula onde estão a decorrer projetos, clubes, etc. Também não existem horários zero nesta escola, porque os professores são encaminhados para salas de estudo ou ateliês pedagógicos. As aulas de substituição que existem noutras escolas, por si só não fazem sentido, são descontextualizadas. Os professores não são vigilantes, são professores, é essa a sua função. Não se pode desperdiçar recursos.
- Outro exemplo, além da oferta de escola – a disciplina de educação tecnológica, temos a oferta complementar de escola que se insere num projeto abrangente a toda a comunidade e transversal a todas as disciplinas, que se chama "Educação para o século XXI", abrangendo competências sociais e parcerias com outras escolas e restante comunidade educativa. Em muitas escolas, a oferta complementar recai sobre um reforço de horas de componente letiva nas disciplinas de matemática, português ou educação cívica. Nesta escola não funciona dessa forma, funciona por projeto de escola.
- A oferta complementar de escola destina-se também a apoiar as disciplinas, funciona num regime de complementaridade. Também existem outros projetos, por ano de escolaridade, sempre de cariz transversal, como é o caso do projeto do 9º ano – "doze semanas, doze alimentos" e no secundário o projeto "make it possible". Os projetos educativos para resultarem tem de ser transdisciplinares e terem ligação com a comunidade.

## Questão 2 - No que concerne à avaliação do desempenho docente, como se tem processado?

- A ADD não foi abandonada, mas na prática e de acordo com o estado atual, não existe, está parada. Não surte efeitos. A progressão na carreira está suspensa.
- Procedo à contabilização do tempo de serviço dos docentes, para o caso das carreiras serem descongeladas, mas já todos foram avaliados por avaliação externa e no final do ano elaboram um relatório de autoavaliação para registo do trabalho desenvolvido.
- Quanto aos professores contratados, procedemos à sua avaliação no final de cada ano letivo, de acordo com os percentis de desempenho. Os percentis são ajustados pelos CDC, que são os avaliadores. As evidências do seu trabalho vêm a lume durante o ano letivo.
- Temos tido bons professores contratados, mas também maus professores. Alguns professores deixam saudades. A qualidade do desempenho dos professores não está relacionada com o seu tempo de serviço, ou com o facto de ser efetivo ou contratado.

## Questão 3 – Qual a sua opinião acerca da avaliação externa do desempenho docente?

- De nada serviu. Foi uma avaliação descontextualizada da realidade. A avaliação docente não pode ser descontextualizada da realidade do docente, dos seus alunos e da sua escola. Duas aulas descontextualizadas…a avaliação tem de ser feita dentro da própria escola, de uma forma diferente da atual.
- Os processos avaliativos têm de ser simples, na conceção e na execução. Tem de estar associados à prática quotidiana.
- Eu conheço os meus professores, já assisti a algumas aulas, não me surpreenderam. Outros que não assisti, imagino como serão as suas aulas. Tenho o feedback dos alunos e dos encarregados de educação. Existe pouca diferença entre o que se é e o trabalho que pode ser feito com os alunos. Sei que nem todos são excelentes a dar aulas, que têm outras valências como por exemplo a gestão de projetos, a criatividade, mas no conjunto dos professores desta escola, considero-os excelentes profissionais.

- Nesta escola o corpo docente é estável há bastantes anos e quando alguém não está bem, o que por vezes acontece, é encaminhado para outras tarefas pedagógicas. Por exemplo, nem

todos os docentes tem perfil para lecionarem o ensino secundário e nem todos têm perfil para lecionarem o ensino básico.
- Os horários são sempre nominais, sou eu quem faz a distribuição de serviço. Tenho em conta os pedidos que me são feitos, os pedidos que são feitos ao nível do grupo disciplinar, mas a responsabilidade final é minha. Também existe rotatividade na distribuição de serviço, mas é a rotatividade possível. A preocupação maior é assegurar professores para disciplinas sujeitas a exame nacional e a continuidade dos projetos de escola.

## Questão 4 - Quais os critérios em que se baseia para a atribuição do serviço letivo?

- Em primeiro lugar a continuidade pedagógica integradora; possuir turmas de continuidade pedagógica desde o início do 3º ciclo até ao final do ensino secundário; o conhecimento pessoal de cada docente, ou seja, o perfil do professor e nunca pela graduação imposta pelos concursos nacionais de colocação de docentes.
- A atribuição do cargo de Diretor de turma é extremamente importante, porque os Diretores de turma são a cara da escola. Deposito neles a maior confiança.

## Questão 5 – Mas considera a observação de aulas importante?

- Sim, é importante, mas não da forma como tem sido feita. Quando foi feita ao nível interno da escola, por docentes do mesmo grupo disciplinar, só causou problemas. Destruiu o clima de escola. Os danos gerados têm vindo a ser superados lentamente.
- Os resultados da avaliação externa não foram surpresa. Na prática e generalizando foram a confirmação do que já se sabia. Claro que há sempre um esforço para se mostrar o que é feito. Muitos dos professores sujeitos a avaliação externa já tinham sido sujeitos a observação de aulas pelos Relatores no 1º e 2º ciclo avaliativo. Duas aulas, ou 180 minutos descontextualizados, não refletem o trabalho docente em sala de aula. O impacto foi nulo.
- Há alguns anos quando trabalhei no projeto inicial da avaliação externa das escolas, visitei uma escola na Islândia, em 1988/1989, em que os professores de duas disciplinas diferentes, mas complementares trabalhavam em parceria o ano inteiro supervisionando-se e elaboravam relatórios acerca do trabalho desenvolvido. Em Portugal, é muito difícil implementar esta prática, porque o currículo oficial não o permite. Os conteúdos disciplinares são muito compartimentados, fala-se de transversalidade, mas essa transversalidade tem de ter uma base

curricular, em primeira instância, para permitir a implementação destas práticas. E tem de existir uma maior flexibilidade horária, para que os professores possam dispor de tempo para trabalharem colaborativamente. Se as diferentes disciplinas tiverem um currículo partilhado, as supervisões são partilhadas naturalmente. Tudo ocorre de mãos dadas.

## Questão 6 – E no que concerne à formação?

- A formação foi sempre obrigatória. Nunca parou, ao contrário da avaliação do desempenho docente. A formação foi e é o cenário de fundo para tudo.
- Tenho um corpo docente envelhecido, com bastantes anos de experiência, com créditos firmados, que aderiu sempre à formação. Tenho professores que são formadores internos a quem a escola recorre para dar formação, professores que conheço que estão a fazer projetos de investigação, como é o caso de uma colega da área das necessidades educativas especiais. Recorremos ao centro de formação solicitando ações dentro do âmbito das nossas necessidades, ofereço formação paga pela escola aos professores e formação creditada pelas ACD´s.
- A escola oferece formação aos docentes, após feito o diagnóstico das suas necessidades. Fazemos encontros de formação de 3 dias, distribuídos por 2 dias de formação transversal e 1 dia de didática específica.
- Também existe o incentivo da autoformação, dentro de cada grupo disciplinar, em que um docente que recebe formação, transmite a outros docentes.
- Não existe valorização externa da carreira docente nem reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos professores. Contam-se os créditos e faz-se o relatório final de autoavaliação no final do ano letivo.

## Questão 7 – Que tipo de supervisão é feita ao trabalho docente?

- Não gosto do conceito da palavra supervisão. Na prática não é feita nenhuma supervisão. Trabalha-se em conjunto, funciona a autorregulação. No final do ano, refletimos e analisamos o que foi mais ou menos bem conseguido face aos objetivos inicialmente traçados.
- Não é feita observação de aulas entre pares, ou qualquer tipo de trabalho colaborativo com essa intenção. Será certamente um projeto a ser desenvolvido no futuro. O que temos feito é ministrar formação no sentido de dar mais formação a problemas que surgem na sala de aula como é o caso da indisciplina.

- A supervisão interna, quando é imposta, é sempre mal recebida. Tem de possuir uma contextualização que seja aceite por vir a ter frutos. A supervisão interna sendo imposta, é uma moeda de duas faces, os professores recebem-na mal, pelo facto de ser imposta.
- Os professores têm de ver os benefícios do seu trabalho. As parcerias pedagógicas, não funcionam se não houver contrapartidas, nem que seja em carga horária, já que não é possível ser em ordenado mensal.

**Questão 8 – Como é feita a avaliação e a regulação do trabalho dos professores?**

- O clima social de uma escola é um indicador importantíssimo para aferir o trabalho que está a ser feito. Alunos e encarregados de educação satisfeitos constitui um facto que corrobora a qualidade do trabalho que é feito.
- A avaliação dos professores é fundamental. É necessário que exista, porque é necessário existir uma regulação profissional, natural, não imposta, para existir uma verdadeira autorregulação do seu trabalho. Mas não existe autorregulação, se não existirem "feedbacks", que não podem ser punitivos, têm de ser formativos, como o trabalho de um treinador.
- Na classe profissional dos professores, a experiência diz-nos que nada pode ser imposto. As imposições não podem ser rígidas, têm de ser participadas. A escola deve funcionar como um todo participado, não em departamentos estanques.
- Existem diferentes tipos de avaliação. A avaliação não tem de estar plenamente relacionada com a progressão na carreira docente ou com a remuneração. A avaliação dos docentes tem de estar diretamente relacionada com o funcionamento interno da escola, com os seus sucessos e insucessos.
- O sigilo na avaliação docente é importante, porque é uma avaliação do trabalho individual de cada um, é privado. Se houvesse impacto económico é natural que não existisse sigilo.
- Tenho bons professores em sala de aula, bons coordenadores, bons diretores de turma, mas poucos reúnem as 3 características. Um professor para ser excelente tem de ser um professor completo?
- O corpo de Diretores de turma é fundamental numa escola. Os Diretores de turma são "a cara da escola".

## Questão 9 – Sugere coordenadores que possam ser eleitos ou deixa que sejam os grupos disciplinares a fazê-lo?

- Numa escola nada é deixado ao acaso, nada, absolutamente nada pode ser deixado ao acaso. Escolho os coordenadores, faço um trabalho de sapa, vou auscultando opiniões, faço um trabalho de sondagem prévio, escolho os que quero indiretamente. A escolha dos coordenadores é fundamental assim como a sua relação com os coordenadores de grupo. O funcionamento de uma escola depende das suas lideranças.

## Questão 10 – Como se podem cimentar práticas quando as equipas de professores sofrem alterações?

- Em ano de concurso nacional, verifica-se alguma turbulência, por assim dizer, mas o funcionamento da escola tende sempre ao equilíbrio.
- As escolas têm de ter "Know-how" para ver os seus pontos críticos.

## Questão 11 – Como se pode avaliar uma escola?

- …(silêncio)… pela satisfação dos elementos da comunidade educativa. Temos indicadores estatísticos, como as taxas de abandono escolar, os resultados dos alunos…são fruto das estratégias que são implementadas na escola. Sofremos pressões dos encarregados de educação.
- Os relatórios da IGE, são "chapa 3". Considero que os seus resultados são apenas indicadores, não são profundos, são indicadores.
- A autoavaliação interna da escola sempre foi feita. Já se pagou a uma empresa externa para proceder a esse trabalho, mas não resultou em pleno, porque as empresas desconhecem a complexa realidade das escolas. Abandonámos essa prática. O que é realmente importante é ensinar aos colegas como se faz, ou se pode fazer a monitorização e a transmissão das boas práticas. Não existem equipas perfeitas, podem ser quase perfeitos individualmente, mas o seu trabalho coletivo não resultar na plenitude. Apostamos nos nossos planos de melhoria.

## Questão 12 – Qual a importância do projeto educativo?

- É fundamental, é o fio condutor condiciona as práticas e a forma de estar da escola. É a base ideológica da escola.
- Foi criado em 2002, no seguimento da criação dos sistemas de avaliação para as escolas. A partir do projeto educativo, foram criados os planos de atividades, os planos curriculares de turma e os relatórios finais de autoavaliação da escola.
- A avaliação externa conduziu ao aperfeiçoamento da elaboração dos relatórios de autoavaliação interna da escola. Funcionou como um referencial.

## Questão 13 – O modelo de gestão e administração das escolas é mais funcional e benéfico face aos modelos anteriores?

- Na prática, vai dar ao mesmo. Apenas com a agravante que toda a responsabilidade recai sobre mim, se algo correr mal. É uma responsabilidade acrescida. Haverá casos em que possam pensar que o tipo de gestão é diferente, eu não sinto diferença no tipo de trabalho que desempenho. A escola é o meu espaço físico, estou sempre fora do meu gabinete, junto dos professores e dos alunos. O meu gabinete funciona frequentemente como gabinete de auxílio ao trabalho dos professores, sendo utilizado por estes.
- O importante é a minha equipa de trabalho, na qual confio plenamente. Confio muito no meu Conselho administrativo. A minha equipa está comigo há muitos anos, é uma equipa de continuidade.
- A assembleia de escola foi substituída pelo Conselho geral. Na prática é a mesma coisa.

## Questão 14 – Como pode definir o seu grau de amor pela escola?

- Total. Um Diretor cria o clima de escola.

FIM

*1.2.4. ED4 - Entrevista exploratória a diretor de AE/ENA*

## Questão 1 – No que concerne à Avaliação de Desempenho Docente qual a sua opinião acerca da sua utilidade e como se processa a avaliação dos docentes no seu agrupamento?

- A avaliação docente está parada. Não é necessária porque a progressão na carreira está suspensa. A avaliação docente em Portugal está intrinsecamente ligada à progressão e por esse motivo só se justifica existir quando existe progressão. Noutros países existem modelos de avaliação de professores em que a avaliação docente pode não estar diretamente ligada à progressão, mas no nosso país está e parece que só existe com essa finalidade. No dia 7 de fevereiro, estive presente numa reunião formativa – sessões temáticas da DGAE - no Agrupamento de Escolas de Benfica em que foi dito que a avaliação docente está suspensa até a progressão na carreira estar suspensa. Cumprem-se formalidades burocráticas, digamos que "rotinamos", e existem muitas escolas com procedimentos diferentes dependendo dos Diretores. Oscila-se entre a exigência legislativa, uma avaliação legalmente efetuada e uma finalidade prática sem efeitos.

## Questão 2 – E a supervisão?

- A supervisão está ligada à progressão. Faz-se supervisão com que objetivo concreto? Na prática supervisão é avaliação. Quem supervisiona é quem avalia, o Coordenador de grupo ou de departamento e são os que possuem funções avaliativas. Faz-se supervisão para avaliação e para fins de progressão.

## Questão 3 - Como se avalia a supervisão que se faz?

- Não se avalia.

## Questão 4 – Como se processa a avaliação neste agrupamento de escolas?

- Na prática só avaliamos os professores contratados, os restantes professores elaboram um relatório de autoavaliação da atividade desenvolvida que fica arquivado no seu processo individual para que quando for levantada a suspensão da progressão na carreira esteja tudo em ordem.

## Questão 5 – E relativamente à avaliação externa do desempenho docente?

- Foi útil porque se entrou dentro da sala de aula, mas na prática não serviu de nada porque tudo isto da avaliação ficou morto e arquivado dentro dos processos individuais dos professores. Não foi feita uma avaliação ao trabalho realizado.
- A sala de aula é uma caixa negra. Houve a ideia que se fosse alguém de fora, se conseguiria mais, ver mais e diminuir-se-iam os interesses ou os conflitos internos ao nível de escola.
- Os professores são soberanos na sala de aula e muitos são ciosos, não deixam ver o seu trabalho, não partilham o seu trabalho com os demais colegas e nesse aspeto foi bom porque se observaram aulas, mas não foi extensível a todos os professores, só se contemplou os 2 e 4 escalões. Muitos ficaram de fora e há professores que ao longo da sua carreira nunca tiveram uma aula observada. O cerne do trabalho do professor é a sala de aula, e quem trabalha bem nunca tem medo do seu trabalho.
- O olhar sobre a sala de aula deve de ser sob o ponto de vista interno e feito como prática sistemática, duas aulas não representam o trabalho feito na sala de aula. Tenho descrença nesta utilidade, na utilidade deste modelo de avaliação externa que é um olhar pontual e externo, descontextualizado do clima de escola.
- Neste agrupamento temos muitos professores em final de carreira, posicionados nos 8º e 9º escalões e só alguns requereram a avaliação externa para terem avaliação de *Muito Bom* ou *Excelente*. Este ano letivo não temos nenhum professor com avaliação externa, os professores que pertenciam aos 2º e 4º escalões já foram todos avaliados. A avaliação externa está-se a extinguir.

## Questão 6 – Por que motivo nunca se entrou na sala de aula anteriormente?

- Nunca houve grande preocupação com a avaliação dos professores, tal como noutras carreiras do funcionalismo público progredia-se por tempo de serviço. Se surgia algum problema com algum professor, alguma queixa, as direções das escolas tentavam resolver o assunto internamente.

## Questão 7 – Mas considera que existem bons e maus professores?

- Há de tudo como em todas as profissões. Mas a nossa profissão é mais complexa, porque podemos ter anos bons e anos maus, dependendo das características das turmas, dos anos de escolaridade que lecionamos, das características das escolas onde se trabalha e também da nossa vida pessoal. Mas acredito que para se exercer esta profissão, é preciso gostar do que se faz, de outro modo não se aguenta.

## Questão 8 – E qual a utilidade da avaliação docente para o funcionamento da escola e melhoria das aprendizagens dos alunos?

- Esta avaliação não teve utilidade porque a avaliação que foi feita e da forma como foi feita não passou do papel. Aqui todos conhecemos o trabalho uns dos outros e cada um individualmente tem anos bons e anos maus. Na prática, a avaliação serve oficialmente para escalonar em termos de progressão na carreira, em ordenados e não se reflete em termos de organização na escola, em serviço distribuído ou em turmas atribuídas porque isso é da competência e da responsabilidade do Diretor todos os anos letivos. A avaliação, como foi feita, só veio criar descontentamento e mau ambiente na escola e isso leva muito tempo a recuperar, nalguns casos, ou se muda de escola ou pede-se a reforma. Creio que se a progressão não estivesse suspensa, teria existido ainda mais descontentamento.

## Questão 9 – Como poderá ser feita a avaliação docente?

- Os professores necessitam de funcionar em grupo, como uma comunidade que se autoavalia e que troca experiências, porque muitos partilham o mesmo Conselho de turma. A avaliação

necessita dessa troca de experiências para que haja melhoria no processo de ensino e de aprendizagem dos nossos alunos e no funcionamento global da escola. Tem de ser um sistema combinado e tácito e não imposto. A avaliação deve de tornar-se um processo natural, institucional e sistemático.

- Por exemplo, as coadjuvâncias facilitam o processo de observação de aulas e de troca de experiências, mas os professores não estão habituados a trabalhar em conjunto, isso não faz parte do currículo e da compatibilização horária.
- A avaliação e a forma como se processa pode também ter um fator económico. Quanto se gasta para se fazer uma boa avaliação? Quantos recursos são mobilizados, quantas pessoas, quantas horas de trabalho?
- As coadjuvâncias tem a intencionalidade primeira de prestar apoio aos alunos e não de mudar práticas dos professores, mas na prática conduzem a uma mudança nas práticas, porque tem de existir partilha, reflexão e planeamento do que se vai fazer em conjunto. É o início de novas práticas. Na minha opinião, as coadjuvâncias deveriam de ser interdisciplinares, de preferência, entre os elementos do Conselho de turma, o núcleo deverá de deixar de ser o grupo disciplinar para ser o Conselho de turma, e o foco ser a melhor maneira de o professor chegar aos alunos. Porque num Conselho de turma, há sempre professores que chegam melhor aos alunos que outros.
- O Diretor de turma tem um papel importante e poucas horas atribuídas. A legislação contempla o trabalho de articulação curricular e de flexibilização curricular, mas este aspeto pedagógico é descurado face ao trabalho burocrático de gestão de faltas e de situações de indisciplina. Dever-se-ão de rever as estratégias e disseminar as práticas positivas. Há que fazer uma apropriação do currículo e dessa interdisciplinaridade no Conselho de turma. O Conselho de turma, é na minha opinião, o núcleo determinante. E esse trabalho de coadjuvância interdisciplinar ao nível do Conselho de turma é passível de ser feito, o problema é a atribuição de horas, um intrincado de situações a gerir, mas é possível porque a escola possui autonomia para o fazer e tudo está contemplado na flexibilidade curricular e nas planificações conjuntas.
- A turma é um núcleo estruturante no trabalho docente. O trabalho que se faz dentro da turma, o jeito para os alunos, o desmobilizar e o mobilizar.

## Questão 10 - Qual a sua opinião acerca das quotas e dos percentis? E do sigilo?

- Existem em todos os sistemas avaliativos…é um sistema injusto com uma malha muito apertada, na prática para haver poucos contemplados, poucas progressões, pouco dispêndio de dinheiro pela entidade empregadora. No papel aplicaram-se as quotas, mas as progressões nunca se concretizaram, a progressão na carreira está suspensa, foi ainda mais grave. A avaliação do desempenho efetuada não serviu para nada, nem para a escola, nem para os professores. Só gerou contenciosos entre as pessoas e não a melhoria do sistema.
- Trabalhou-se muito para implementar estes modelos avaliativos, muitas horas infindáveis de trabalho para as direções, Conselhos pedagógicos, comissões de avaliação, avaliadores e para todos os professores e não se viram os resultados. No ensino é assim, muda-se o governo, produz-se nova legislação, trabalha-se muito e não se avalia os resultados do que foi feito. Presentemente fala-se novamente da flexibilidade curricular, isso já foi falado e discutido na década de 90, estávamos no bom caminho e tudo se perdeu, agora retomam-se ideias antigas.
- A avaliação se existe tem de ter benefícios. É sempre subjetiva, mas tem de produzir efeitos benéficos.
- Quanto ao sigilo, de uma maneira ou de outra tudo se sabe. Não existe grande margem para a aplicação de quotas, é um processo complicado, porque existem muitos professores excelentes/muito bons e não existem quotas para todos. Existe descontentamento e desmotivação por esse motivo. Mas poucos professores credibilizam este sistema avaliativo, talvez porque a progressão está suspensa. Acaba por ser uma avaliação centralizada e globalmente controlada pela tutela, cada escola é um pequeno elemento.

## Questão 11 – Considera benéfica uma associação entre a avaliação docente e a colocação de professores nos quadros das escolas?

- É difícil porque as vagas para os quadros de escolas são muito residuais. As taxas de natalidade têm vindo a decrescer e a mobilidade dos professores torna-se cada vez mais difícil. Penso que nunca se pensou seriamente em associar a avaliação dos professores de quadro de escola/agrupamento à colocação de professores, no fundo é avaliar para progredir, para ganhar mais. O caso dos professores contratados foi diferente, houve uma ligação entre a avaliação e a colocação, para que pudessem ser escolhidos pelos Diretores e reconduzidos, mas atualmente o concurso é anual e a nível nacional, sem contemplar a sua avaliação.

## Questão 12 - Como se processa a distribuição de serviço na escola?

- Os grupos disciplinares fazem a sua proposta, que normalmente é aceite. Tenta-se a continuidade pedagógica de professores e de alunos em turma. A escolha dos Diretores de turma é feita pelo Diretor, por mim, com base na minha experiência pessoal ou atribuo a um professor contratado. Há professores a quem não posso atribuir esse cargo. Os professores do Conselho pedagógico são eleitos, em reunião manifestam uma lógica de pensamento de grupo disciplinar….
- Os professores são uma variável fixa no funcionamento de uma escola e quando o corpo docente é estável torna-se mais fácil gerir uma escola, outros fatores são variáveis, mas de menor importância. A educação é uma dinâmica que não para.

FIM

*1.2.5. ED5 - Entrevista exploratória a diretor de AE/ENA*

## Questão 1 – Relativamente à ADD, quais as potencialidades e desvantagens do modelo avaliativo?

- A ADD poderá contribuir para a diferenciação da qualidade docente, tal como referiu a minha colega da direção. Mas todos os modelos são imperfeitos e incompletos. Há que ver o que se pretende com a aplicação de determinado modelo. Qual é o objetivo para tanta complexidade? Para que serve? É eficaz para quê? Nada é neutro. A ADD é formativa e informativa, no sentido de procurarmos que tudo corra melhor. Deve ser indicativa do mais desejável. A ADD não deveria ser penalizadora, no sentido de um docente se sentir diminuído, de destruir a sua autoestima ou ficar com a sensação de trabalho perdido. A ADD tem de ser um trabalho de equipa dentro da escola. Mas não é.

## Questão 2 – A avaliação externa do desempenho docente constitui uma mais valia face aos modelos anteriores?

- Sim, porque permitiu observar a sala de aula e no sentido de existir uma maior transparência e a possibilidade de uma maior partilha de informação, mas para alguns professores senti um reforço no "sentido do medo". Não se verificaram grandes surpresas, porque como professores somos cumpridores, talvez por receio, somos cuidadosos, uma classe que cumpre com dedicação. A observação de aulas também reforçou a ideia da ADD como o julgamento de algo. A observação de aulas, deveria ser formativa, inserida no trabalho colaborativo e não uma forma de diminuição, de controle associada a uma classificação.

## Questão 3 – Quais os principais condicionalismos deste modelo avaliativo em vigor?

- Uma ADD para ser "bem-feita", não pode estar presa a nada. Não pode estar dependente de quotas impostas pelo ministério. A ADD é para todos "um pau de dois bicos". Não há receitas. A questão das quotas é muito difícil de ultrapassar porque envolve custos económicos, é uma lógica empresarial.

Questão 4 – Caminhamos para a municipalização da educação. Considera que este processo poderá conferir às escolas maior autonomia para o seu crescimento e consequentemente para a sua gestão interna?

- No início, pelo contrário. Em primeiro lugar, há que ter consciencialização do que é uma escola, conhecer a realidade das escolas, as dificuldades com que se deparam, para que se possam estabelecer parcerias funcionais e que produzam bons resultados. Uma escola não é uma empresa, com fins lucrativos e imediatos.

Questão 5 – Podem os Centros de Formação de Associação de Escolas contribuírem para a melhoria da qualidade das escolas e da avaliação do desempenho docente, nomeadamente, a avaliação externa do desempenho docente?

- Sem dúvida que sim. Os CFAE têm sido determinantes para a melhoria da formação ministrada aos professores e conduziram muito bem o processo de avaliação externa do desempenho docente, auxiliando o trabalho das escolas na avaliação dos professores.

Questão 6 – E o atual modelo de gestão escolar, face ao modelo anterior, tem permitido uma melhor gestão escolar?

- O atual modelo é um modelo que se tenta ajustar à realidade de cada escola. Estabelece uma maior abertura ao exterior, através do Conselho Geral, mas muitos dos elementos exteriores têm um papel pouco ativo, apenas estão presentes nas reuniões, quando estão. Mas é importante esta abertura. A eleição do Diretor é feita por um processo não colegial, sem representatividade plena do corpo docente.

Questão 7 – E o papel do Diretor?

- Um Diretor tem de possuir uma grande consciencialização do que é uma escola, e do seu enquadramento sociocultural e económico. Para se desempenhar este papel, é necessário

trabalhar muito, ter grande vontade de superação das dificuldades, ser-se justo e democrata e fazer o melhor possível com as condições que se possui. O trabalho do Diretor é também muito controlado pelo ministério, pelas plataformas que temos de preencher. Não temos muita margem de manobra. Não se podem comparar escolas. Os rankings da comunicação social não transparecem a realidade. A escola é produtora e reprodutora da sociedade. Um Diretor tem sempre de olhar melhor, para decidir melhor.

Questão 8 – No que concerne à ADD, como é conduzido o processo por parte de um Diretor?

- O Diretor é o responsável máximo pelo processo. A ADD para se concretizar envolve muitos intervenientes, a começar pelo próprio professor. Mas a ADD começa ainda antes de ter começado, pelo serviço distribuído a cada professor e pelas características das turmas. Sejamos realistas.

Questão 9 – Como se processa a distribuição de serviço por parte de um Diretor? De que forma a avaliação docente condiciona o planeamento e a distribuição da atividade letiva no ano letivo subsequente, revelando-se determinante para a definição da política estratégica do agrupamento?

- Nesta escola tenta-se respeitar a continuidade pedagógica e a graduação profissional. Os mais velhos são os primeiros a escolher e assim progressivamente. Tenta-se sempre que haja consensos. Às vezes não se consegue. Os resultados da ADD só interferem em casos excecionais, para casos graves de incumprimento de serviço.

Questão 10 – E qual a situação dos professores não pertencente ao quadro da escola ou contratados? Como é a sua distribuição de serviço?

- Geralmente ficam com as últimas escolhas, ou preenchem lacunas, de professores ausentes ao serviço. Mas temos tido muito bons professores que não pertencem ao quadro.

Questão 11 – Este modelo de avaliação docente estabelece diferenciações avaliativas, por posicionamento na carreira. Concorda com essa diferenciação?

- É um modelo pré-estabelecido, em que os últimos escalões, tem um processo avaliativo mais facilitado. É um modelo que no final aplica as mesmas quotas, independentemente do processo. É desadequado, obviamente deveria de ser feito de outra maneira. Talvez um escalonamento dentro de cada escalão como nas empresas. As quotas são limitativas, todos concorrem para as mesmas quotas, incluindo as lideranças intermédias. Existem desigualdades na avaliação.

Questão 12 – No que concerne à aplicação de quotas e à atribuição de melhores resultados como é feita a distribuição?

- Os docentes com atribuição de cargos, as chamadas estruturas diretivas colocam-se numa posição mais privilegiada para a obtenção de melhores classificações. Porque a estrutura e a estabilidade da escola dependem diretamente do seu trabalho. É uma estrutura piramidal. As quotas reforçam o poder hierárquico e também dificultam a tarefa do Diretor no processo avaliativo. As quotas podem induzir avaliações.

Questão 13 – Significa que as melhores avaliações são atribuídas às designadas "estruturas diretivas"?

- Sim, na prática são. As lideranças intermedias são estruturas gestionárias que permitem a" gestão com hora", o cumprimento atempado dos requisitos da escola, o que é muito importante e em termos avaliativos competem com os outros professores na atribuição das avaliações. Competem teoricamente, mas na prática não competem. Este modelo permite esta dicotomia.

Questão 14 – Como interpreta o sigilo da avaliação docente?

- Faz sentido, porque é uma avaliação individual, "ADD só dele". Mas também é controverso porque não existe transparência, não permite fazer um juízo pessoal, saber se se está dentro da norma ou fora da norma, dentro do desejável ou do não desejável. Como posso melhorar se não sei estou dentro na tabela? Pode acontecer serem sempre os mesmos.

Questão15 – Pode o sigilo corroborar a atribuição de melhores classificações às estruturas diretivas? E a manutenção do clima de escola?

- Na prática corrobora.

Questão 16 – Qual o peso atribuído à avaliação/relatórios elaborados pelos avaliadores externos?

- Os relatórios são lidos e toma-se nota da avaliação, mas o seu conteúdo não é questionado porque é muito específico. Interessa a classificação. O relatório poderá interessar ao Coordenador de departamento, pela especificidade da disciplina, mas como é sigiloso, apenas será lido se o Coordenador pertencer à SADD.

17 – Em síntese e após esta reflexão, o que mais poderá acrescentar acerca da ADD?

É um mecanismo que consome muitos recursos, com muitas dores de cabeça e desigualdades, precisa de ter menos dificuldades relativa ao tempo que consome, pesa muito na estrutura e na dinâmica da escola e do trabalho docente, sobretudo avaliadores e avaliados. A avaliação é um peso muito grande nas escolas. Gera muita ansiedade para todos os envolvidos, uma tensão excessiva e acaba por ser um processo muito solitário para o avaliado e para o avaliador. Mexe com os professores, alguns ficam fora de si. Nem todos podem ser avaliadores (…). Na ADD temos de pesar as mínimas diferenças. A avaliação deveria ser motivadora e reguladora. A avaliação docente é muito importante porque mostra-nos o caminho, dá-nos rumo.

FIM

*1.2.6. ED6 - Entrevista exploratória a diretor de AE/ENA*

## Questão 1 – O que pensa acerca da ADD?

- A ADD acima de tudo tem de ser verdadeira, ir ao encontro daquilo que se pede, tem de fazer sentido, ser bem conduzida e bem orientada. Como diz Kant, tem de ser feita por sentimento, fazer sentido. Por exemplo, não ser limitada por quotas impostas pelo exterior, pelo ministério. A ADD é como um telemóvel temos de saber tirar o seu potencial, saber tirar o real proveito que nos pode proporcionar. Mas não sabemos como fazê-lo. Não sabemos tirar proveito do que já foi feito. A ADD dá trabalho e dá chatices. Come-nos horas de vida, de trabalho e não vemos os resultados práticos. A ADD agarra-se e perde-se.

## Questão 2 – Como poderá ser feita a avaliação?

- A própria escola poderá conduzir o processo. A avaliação exerce-se sobre os professores e a sua ação é reveladora da qualidade do seu trabalho. Conseguimos identificar os professores que não trabalham apenas para o cumprimento do seu horário, identificamos os que "sentem a escola", como nós que estamos na direção de uma escola. É como se distinguíssemos os professores em 3 grupos distintos: os que cumprem formalmente o seu horário; os que pontualmente que participam em atividades promovidas pela escola e os que criam e dinamizam atividades.

## Questão 3 – Pode a avaliação docente fazer emergir novas qualidades dos professores?

- Pode eventualmente, mas isso nunca acontece. Ser professor é uma vocação, é uma aprendizagem diária e contínua, é como ser médico, está-se sempre a aprender e todos os dias surgem novas situações. Os alunos de hoje não são os mesmos de há 20 anos, nem as escolas. Ser professor, é um bocadinho como a medicina. Para se ser professor, é necessário ter vocação. Este modelo de avaliação de desempenho docente tem pouca aferição.

Questão 4- E a avaliação externa do desempenho docente? Que utilidade vê neste tipo de avaliação?

- Esta avaliação tem aspetos positivos, pretende melhorar a qualidade das aulas. Mas não existiu veracidade, muitas aulas foram previamente combinadas e preparadas. Também assistir-se a aulas sem aviso prévio é prejudicial, porque todos nós temos aulas que correm bem, em que envolvemos os alunos e recebemos feedback, temos outras que não correm bem e podia acontecer ser uma dessas aulas.

Questão 5 – Mas a observação de aulas tem de correr sempre bem?

- Não tem de correr sempre bem (…) mas na generalidade correram sempre bem. Até que ponto, este tipo de avaliação vai à questão de promover o sucesso educativo dos alunos? É necessária e terá mais sentido se se basear em axiomas importantes, tais como o crescimento da escola, a melhoria do resultado dos alunos.

Questão 6 – Mas concorda que para fazer uma escola crescer têm de existir mecanismos supervisivos?

- Sim, mas não burocráticos. A avaliação ou a supervisão têm de nos proporcionar resultados ou feedback rápidos, sem toda esta burocracia e processos tão longos e demorados.

7 – Questiona a utilidade e a aplicabilidade da avaliação docente?

- Tenho dúvidas. Um professor com vocação, faz sempre o seu melhor e preocupa-se com a sua avaliação, é reflexivo, procura mostrar o seu melhor. Para um professor mais conformado, de que forma esta avaliação é funcional? Apenas cumpre as formalidades.

Questão 8 – E no que concerne aos avaliadores internos e externos? Que características deverão possuir?

- Os avaliadores têm de ter gosto na função, tem de ser verdadeiros e justos, independentemente de gostarem ou não do colega que estão a avaliar, não podem estar agarrados a rótulos e mitos, tem de dar a nota que o avaliado merece. Têm de ser isentos.

Questão 9 – Mas como poderá ser esse trabalho verificado?

- Não é verificado.

Questão 10 – O facto de não ser verificado confere-lhes poder?

- Sim, claro. Olha-se mais à nota final, mas seria muito importante existirem reuniões entre o avaliador e o avaliado para que a avaliação seja um processo com um "fio condutor", com tempo, com equipas formadas para o efeito e com disponibilidade de horas. Equipas formadas não por imposição legal, por nomeação, mas com professores que gostam e têm formação e brio para exercerem este tipo de funções. Só dessa forma se poderá construir um processo avaliativo de qualidade, e construir uma escola de qualidade.

Questão 11 – A escola tem contrato de autonomia? Considera que a autonomia escolar poderá conduzir a melhores processos avaliativos?

- Tenho reservas nesse sentido.

Questão 12- E como seria uma ADD com sentido?

- Uma ADD com diretrizes claras, com feedbacks rápidos, com um sentido mais prático. E com uma verdadeira preparação de fundo de todos os intervenientes. Com reuniões contínuas ou periódicas entre avaliadores e avaliados, existindo uma aferição periódica e uma aplicação concreta dos resultados obtidos que se poderiam traduzir por mais turmas ou pela constituição de turmas de acordo com os perfis dos alunos. Neste sistema "formatizamos alunos",

formalmente formamos mentes, e nem todos os alunos podem ir para medicina, temos de trabalhar e respeitar a diferença.

## Questão 13 – Que papel atribui aos Diretores no processo de ADD?

- Os Diretores assumem grande relevo no processo de condução da ADD. Os Diretores são importantes para a liderança da escola e de todos os processos que nela ocorrem. Os Diretores dinamizam os processos. A ADD fornece novos e mais elementos para a direção das escolas.

## Questão 14 – Qual o valor da avaliação externa do desempenho docente?

- Não me pronuncio (…).

## Questão 15 – Por que motivo não se pronuncia?

- Porque tenho sérias dúvidas acerca dos resultados apurados. Não questiono o trabalho dos avaliadores externos, mas questiono a veracidade e a real qualidade das aulas observadas, ou seja, a realidade desta avaliação. As aulas foram agendadas, não sendo observadas de surpresa, os professores sabiam que iriam ter as suas aulas observadas de antemão, o que, nalguns casos lhes permitiu incutirem as situações, fazer toda uma preparação prévia, uma mútua preparação do trabalho em sala de aula.

## Questão 16 – Existem vantagens de a observação ser feita por avaliadores externos?

- A meu ver, a escola deveria de ter uma equipa preparada para isso, para a observação de aulas, assim como possui uma equipa para atribuição das classificações finais. Toda a avaliação deveria processar-se dentro da própria escola, dentro da própria instituição. Os professores trabalham dentro de determinada escola e é segundo as suas características e condicionalismos que têm de ser avaliados. A avaliação externa teria sentido se fosse para resultados a nível nacional. Este processo de avaliação externa é pontual, não possui dinâmica, de repente "acabou-se o tempo".

Questão 17 - E como funcionaria essa equipa de avaliadores da própria escola?

- Num cruzamento permanente entre os elementos da equipa, a direção, os Conselhos de turma e os professores avaliados.

Questão 18 – E quais os requisitos que esses avaliadores teriam de possuir?

- Formação adequada e teriam de ser nomeados pela direção.

Questão 19 – Nesta escola existe trabalho colaborativo com supervisão mútua de aulas?

- Fez-se. Mas não se pratica.

Questão 20 – Que relação estabelece entre os modelos de gestão escolar e a avaliação do desempenho docente?

- Não existe relação.

21 – Sobre o sigilo da ADD, o que pensa disso?

- Tem de ser sigilosa, mas tem de ser falada, entre avaliador e avaliado.

Questão 22 – E o sigilo ao nível da escola? A divulgação dos resultados não contribuiria para a regulação interna da escola?

- Poderia eventualmente. O sigilo é indiretamente, também imposto pelas quotas. Não deveriam existir quotas que limitassem a avaliação interna. O resultado deveria ser justamente proporcional ao trabalho realizado. A nota final deveria ser justa e transparente. Deveria haver uma segmentação na avaliação. Uma interna ao nível da própria escola, sem condicionalismos de quotas e talvez outra externa, a nível nacional, com outras características e com outro tipo

de efeitos. A avaliação contribuiria assim para uma diferenciação da qualidade docente. A avaliação destina-se a que o professor ensine o melhor possível.

Questão 23 – E qual o papel dos alunos e dos encarregados de educação?

- Seria muito útil e teria de se constituir outra equipa para trabalhar estes processos.

Questão 24 – Como se estabelece a relação entre o Projeto Educativo da escola e a avaliação do desempenho docente?

- É uma articulação feita com muito poucos recursos.

FIM

APÊNDICE 1.3. ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS A DIRETORES DE CFAE

*1.3.1. EDCFAE1 - Entrevista exploratória a diretor de CFAE.*

## Questão 1 – Qual o contributo dos CFAE para a Avaliação do Desempenho Docente?

- Após as apresentações iniciais e explicitado o propósito da realização desta entrevista exploratória, o Diretor do CFAE referiu:
- Considera importante que se realizem investigações em educação e que os Centros de Formação de Associação de Escolas contribuam para a realização dessas investigações;
- Considera muito importante a realização de entrevistas exploratórias no sentido de auxiliarem os investigadores a definirem concretamente o seu objeto de estudo;
- Considera que o objeto de estudo e as questões de partida da investigação necessitam de estar bem definidas à priori para que se faça uma boa investigação e se consigam recolher dados e apurar conclusões significativas.
- No que concerne ao presente trabalho de investigação, referiu que a pergunta de partida do trabalho de investigação poderia ser:
- Em que medida o processo de avaliação externa do desempenho docente contribui para a melhoria da profissão docente? ou Em que medida o processo de avaliação externa do desempenho docente contribui para a melhoria da organização das escolas?

## Questão 2 - Qual a reação dos Diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas quando incumbidos da organização do processo de avaliação externa e qual a sua posição perante o MEC.

Foram recetivos.

## Questão 3- Qual a importância da avaliação do desempenho docente no atual contexto educativo e de que forma poderá contribuir para a melhoria do desempenho profissional dos professores e aprendizagens dos alunos.

- Teceu considerações acerca da avaliação docente e dos seus múltiplos propósitos. Abordou os normativos legais pelos quais se rege a avaliação do desempenho docente e os propósitos neles contidos….
- Discriminou os diferentes tipos de avaliação docente, a avaliação com propósito formativo e a avaliação com propósito sumativo…
- Falou da importância da avaliação docente e o impacto que a mesma poderá ter no desenvolvimento profissional dos docentes; assim como os resultados que se podem apurar da mesma no sentido de se poder dar melhor formação aos docentes. Ex: foi abordado o exemplo de um professor que possa ter dificuldades na relação interpessoal com os alunos e que possa receber formação nesse âmbito…

## Questão 4 – E qual a importância da avaliação externa do desempenho docente?

- Considera importante a observação do desempenho docente na sala de aula, porque o professor não tem noção da sua total "performance" na sala de aula, porque tem de gerir várias situações em simultâneo para que a aula decorra dentro da normalidade e se cumpra o planeado.
- Considera ser vantajoso que a observação do desempenho dos docentes em sala de aula seja feita por colegas que não trabalham na mesma escola/agrupamento de escolas para evitar questões de proximidade e para que a observação seja isenta e realizada com padrões éticos. Referiu que pode acontecer que por vezes os avaliados e os avaliadores já se conheçam de anos anteriores, mas o facto de não trabalharem em conjunto confere isenção ao processo.
- Referiu que a avaliação externa do desempenho docente é presentemente um processo administrativo mecanizado e sem grande aproveitamento porque não existe reflexão e articulação acerca dos dados obtidos.
- Considera que a sua existência poderá ser muito útil para a supervisão pedagógica e que poderá trazer benefícios quando bem conduzida/realizada, traduzindo-se num aproveitamento em termos de melhorias pedagógicas dentro e fora da sala de aula.
- Referiu já ter havido pedidos para troca de avaliadores/avaliados por questões de relacionamentos interpessoais e que tal facto foi tido em conta, tendo procedido à substituição dos mesmos.
- Referiu que no início do processo de avaliação externa do desempenho docente recebeu alguns pedidos de escusa para o exercício do cargo, pedidos esses que foram enviados para o MEC e que foram recusados.

## Questão 5 – Como se processa a monitorização do processo de avaliação externa do desempenho docente?

- O Diretor explicitou que o processo decorre dentro dos normativos legais, sendo sua a responsabilidade da gestão e monitorização do processo. Referiu que conta com a ajuda de um formador da DGAE na área da avaliação do desempenho docente, para esclarecimento de dúvidas que possam surgir durante o processo. Esse formador está disponível durante todo o decorrer do processo e dirige-se ao CFAE para prestar formação e esclarecimentos.
- Referiu que existe um cronograma aprovado pelo Conselho de Diretores de escoas/agrupamentos e que é cumprido.
- Referiu que considera muito importante que os avaliadores possuam domínio dos procedimentos e metodologias necessários para o exercício da avaliação externa do desempenho docente e que assegura que dá o acompanhamento necessário e a formação de que necessitam. Considerou também ser importante que os avaliados tenham também conhecimento do desenrolar do processo, estando também à disposição dos mesmos para esclarecimentos necessários ao desenrolar de todo o processo.
- Referiu que exerce este cargo há mais de 20 anos.
- Referiu que é da sua responsabilidade a escolha do avaliador externo, a partir das listas graduadas que recebe das escolas/agrupamentos afetos ao CFAE. Propõe essa escolha ao Conselho sendo sempre aceite. Na sua escolha cumpre os normativos legais (mesmo grupo disciplinar e até o mesmo nível de ensino) e tem também como critério a procura de um avaliador externo que lhe assegure a realização de uma observação profissional e isenta do avaliado. Refere que tem consciência que pode repetir o mesmo avaliador em sucessivos anos, mas procura a garantia da qualidade do processo. Escolhe criteriosamente.
- Referiu que no presente ano letivo tem 10 professores para serem avaliados e que o número tem diminuído ao longo dos anos, tendo sido o contingente maior em 2012/2013.
- Referiu que existem professores que gostam de observar aulas e que manifestam "gosto" por efetuarem avaliação externa, mas que a maioria encara como uma sobrecarga de trabalho.
- Referiu que tem atenção a questões pessoais que possam surgir, aceitando razões devidamente justificadas.
- Referiu não existir a nível das escolas/agrupamentos de escolas e estruturas centrais do MEC equipas de coordenação para gerir o trabalho dos avaliadores externos. Reconhece existirem

lacunas nas escolas ao nível da inter-relação entre as diferentes estruturas de coordenação, talvez devido a imposições de distribuição de serviço e de carga horária.
- Reconhece existir pouca ligação entre a triangulação direção, avaliador interno e avaliado e lacunas de formação para o exercício da função de avaliador interno.
- Recebe em mão o relatório do avaliado para dar ao avaliador externo.
- Repete os mesmos avaliadores externos para garantia da qualidade do processo.

## Questão 6 – Que importância atribui à realização de reuniões entre o avaliador externo e o avaliado?

- Referiu não serem obrigatórias, mas que considera importantes existirem, principalmente após a primeira observação de aulas, para troca de impressões e melhoria de procedimentos do avaliado, caso se verifique essa necessidade.
- Justificação do cumprimento ou não cumprimento do plano de aula.
- Reconhece existir uma alteração de postura dos alunos e do professor em sala de aula na presença do avaliador externo.

## Questão 7- Que importância atribui à realização de reuniões entre avaliador externo e avaliador interno?

- Considerou ser fundamental e exige a realização da reunião final entre o avaliador externo e o avaliador interno para aferirem a avaliação final do desempenho do avaliado. Podem indicar recomendações formativas (que considera muito importante) e proceder-se ao "acerto de classificações".
- E que só após a realização desta reunião o avaliador externo deverá redigir a versão final dos documentos a entregar na escola do avaliado.
- Dessa reunião é redigida uma ata final assinada por ambos os avaliadores onde deverão constar os pontos da ordem de trabalhos.
- Referiu que dá indicações aos avaliadores externos para trazerem o recibo da entrega do envelope referente aos documentos da avaliação externa na secretaria das escolas e que só após a entrega desse recibo no CFAE é dado o processo de avaliação externa por concluído.

## Questão 8 – É habitual existirem pedidos de reclamações?

- O Diretor referiu que nunca teve reclamações do trabalho desenvolvido pelos avaliadores externos do CFAE. Tem conhecimento de existirem algumas reclamações, mas ao nível interno das Escolas/Agrupamentos, dirigidas às SADD´s. Informou que a classificação final da avaliação externa é sigilosa e não pode ser reclamada e que o avaliado reclama da nota final das duas componentes interna e externa, "reclama da sua globalidade".
- Referiu que não é permitido por lei repetir a avaliação externa.
- Referiu que nunca teve "feedback" das avaliações finais dos avaliados.

## Questão 9 – O que pensam os avaliadores externos de tudo isto? E os avaliados?

- Nunca inquiriu em pormenor.

## Questão 10 - Que retorno recebe por parte dos Diretores de Escolas/Agrupamentos sobre o processo de avaliação externa do desempenho docente?

- Não recebe feedback acerca dos resultados da avaliação externa por parte dos Diretores das escolas/agrupamentos e que nunca recebeu pedidos de formação justificados pelas classificações das avaliações finais ou das avaliações externas.

## Questão 11 - Qual o contributo da avaliação externa na carreira dos professores?

- Reconhece que a avaliação externa é um elemento útil para os Diretores procederem a desempates na atribuição de quotas.
- Reconhece a avaliação externa como fator de fundamentação de graduação e hierarquização de carreira.
- Reconhece que a tónica da avaliação externa está na graduação da profissão docente – seguida da hierarquização da avaliação docente e a inserção dos docentes num novo referencial criado pelo MEC (não tiveste a nota, ficaste aqui…).

- Reconhece que a avaliação externa conduz a uma melhoria do desempenho docente e do clima de sala de aula. Considera que a avaliação externa melhora a profissão docente.

Questão 12 – Sucintamente, para que serve a avaliação externa do desempenho docente? Qual a eficácia da avaliação externa no desempenho docente?

- Tranquilizar o sistema;
- Processo de aferição;
- Graduar professores na escala infernal das quotas.

FIM

*1.3.2. EDCFAE2 - Entrevista exploratória a diretor de CFAE*

## Questão 1 – Na sua opinião qual a utilidade da aplicação do último modelo de avaliação de desempenho dos docentes que envolveu os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE)?

- Não serviu rigorosamente para nada porque as carreiras estão carregadas. Talvez pudesse ter sido útil se não estivéssemos parados.
- A avaliação docente com observação de aulas foi um processo que sofreu alterações a meio, no início a observação de aulas foi feita dentro da própria escola pelos pares e revelou que existia pouca ética e interesses comuns desde as direções aos próprios colegas e perante esta situação criou-se este sistema da avaliação externa, também pelos pares, mas de outras escolas, que não concorrem diretamente pelas mesmas quotas avaliativas. Neste aspeto, este novo processo é mais isento, mais transparente, mas a observação de duas aulas, continua a ser insuficiente, são duas aulas cozinhadas, encenadas não tendo o avaliador externo qualquer conhecimento da realidade escolar dessa escola, desse professor ou desses alunos.

## Questão 2 - Concorda com as quotas?

- As quotas existem em quase todos os sistemas avaliativos. O que se tem de estudar, discutir e melhorar é o próprio processo avaliativo. A observação de apenas duas aulas é manifestamente insuficiente e os resultados que se obtêm não correspondem à realidade do trabalho desenvolvido em sala de aula.

## Questão 3 – Foi fácil arranjar avaliadores externos?

- No início foi um problema porque foi um processo imposto e mal recebido pelos colegas indicados pelos Diretores das escolas. Os avaliadores externos não se sentiam seguros a exercer essa função, não tinham formação prévia para o fazerem e representava um acréscimo de trabalho.
- No nosso Centro tivemos muita dificuldade para termos avaliadores externos para as escolas do Conservatório nacional de Música e Dança. Tivemos de recorrer a professores de outros

conservatórios do país, o que implicou deslocações não remuneradas. A Direção Geral de Educação teve de conceder autorizações especiais e tivemos de agrupar os professores por classes de instrumentos: cordas, sopros e percussão.

- Professores avaliadores de outras partes do país recusavam-se a aceitar vir avaliar a Lisboa e houve professores avaliados que viram o seu processo de avaliação ser adiado para o ano seguinte. No presente ano letivo, só temos um colega a ser avaliado externamente e é justamente um colega de música que não foi avaliado anteriormente por falta de avaliador externo.

## Questão 4 – Ainda existem os mesmos avaliadores externos do início do processo avaliativo ou já se reformaram?

- Existem cerca de 80% de professores ao serviço. Alguns já se reformaram por questões de idade.

## Questão 5 - Houve pedidos de escusa?

- Sim, existiram várias situações de pedidos de escusa que foram encaminhados para o Ministério da Educação e a resposta aos mesmos nunca veio em tempo útil, pelo que os colegas tiveram de realizar essa avaliação. Houve o caso de um professor da disciplina de educação física, único avaliador externo deste Centro, que não queria avaliar outro colega e tivemos de falar-lhe ao coração e a situação resolveu-se.

## Questão 6 – Como se processa a calendarização do processo?

- Em termos gerais nos meses de setembro e outubro faz-se o levantamento dos professores a avaliar e dos avaliadores disponíveis, em dezembro procede-se às notificações mútuas e em janeiro alguns professores inicia-se o processo de avaliação externa que tem de ficar concluído até junho.

- Os Diretores das escolas indicam a bolsa de avaliadores da sua escola e o Centro procede à compilação de dados e procede à criação da bolsa de avaliadores por Centro de Formação. O Centro de Formação trabalhou sempre em colaboração com os Diretores das escolas, procurando escolher os melhores professores para realizarem a avaliação externa, resolvendo

os casos que iam surgindo, sem guerras, recorrendo por vezes a operações de charme, estabelecendo uma relação de negociação mútua para se chegar a consensos.
- Este Centro de Formação, pertence à designada Malha Atlântica, que é constituída por 6 centros, a saber: Oeiras, Cascais, Amadora, Sintra e Cacém. No país, são 92 Centros de Formação e na Zona Centro, o Coordenador é o professor Raminhos.

## Questão 7 - Como se processou a operacionalização do processo?

- Cumpriu-se sempre a calendarização, os planos de aula e toda a documentação era entregue no Centro para se controlar a situação e tudo funcionou nos dias marcados.
- A documentação é própria de cada Centro de Formação, produzida internamente, mas na globalidade não difere dos outros Centros de Formação assim como a calendarização. A documentação, calendarização e a afetação avaliador-avaliado é aprovada na 1ª reunião da Comissão, um Conselho com os Diretores de todas as escolas associadas.
- Com os avaliadores externos nunca houve problemas, quer em termos de documentação quer em termos de pontualidade para com o processo. Foram sempre impecáveis. O Centro funcionou sempre como depositário de toda a documentação.
- Houve um único caso de um avaliando que não tinha turma atribuída e queria ter aulas observadas, e conseguimos uma turma emprestada. No primeiro dia da observação de aula, colocou a professora da turma na rua porque não admitia a sua presença durante a sua observação de aula e fez uma reclamação que não teve efeitos.

## Questão 8 - Este processo representou uma sobrecarga de trabalho para o Centro de Formação?

- No primeiro ano, o ano letivo 2012/2013, foi uma grande sobrecarga por ser um processo novo, tivemos de construir toda a documentação, recolher dados acerca dos professores avaliadores e avaliadores e existiam muitos professores para serem avaliados. Foi muito complicado para montar o esquema. Tudo teve de ser construído de raiz. Exigiu uma grande colaboração entre os diferentes Centros de Formação e as direções das escolas. Os documentos após o primeiro ano foram sendo adaptados e reformulados.

## Questão 9 - Como foi administrada formação aos avaliadores externos?

- Nos dois primeiros anos, 2012/2013 e 2013/2014, foi administrada formação aos avaliadores externos por uma formadora da DGAE.

## Questão 10 – Considera duas aulas observadas suficientes para avaliar o trabalho do docente em sala de aula?

- Duas aulas é muito pouco para se avaliar o trabalho de um professor. São duas aulas encenadas com alunos previamente treinados, por vezes com materiais elaborados por outros colegas, como é o caso dos PowerPoint. Fui avaliar uma colega que apresentou nessa aula assistida um PowerPoint elaborado por outro colega, descontextualizado quer em termos de conteúdo quer em termos de tempo de apresentação. Existem maus professores, que necessitam que o seu trabalho seja revisto e melhorado.
- Afeta a este Centro de Formação existe uma colega que solicitou avaliação externa por 3 vezes e duas vezes com a mesma avaliadores externa, porque pretendia ter avaliação de excelente. Com a suspensão da progressão na carreira, as avaliações a que foi sujeita não tiveram efeito.

## Questão 11 – Teve feedback das avaliações externas?

- Não, foi um processo sigiloso e confidencial. Nunca tive acesso ao conteúdo dos relatórios. Os Centros de Formação não tiveram feedback das avaliações dos docentes, não sabemos se os colegas concluíram ou não o processo avaliativo e se o processo foi positivo ou negativo. O trabalho dos Centros foi um trabalho burocrático e administrativo.
- Os avaliadores externos também não receberam qualquer feedback da qualidade do seu trabalho ou do resultado do processo do seu avaliado. No fundo, os avaliadores externos também desempenharam um trabalho burocrático.

## Questão 12 - Considera importante a reunião entre avaliador externo e avaliador interno?

- Não serviu para nada porque cada um dos avaliadores já levava o seu trabalho feito.

Questão 13 - Considera que o processo de avaliação externa correu bem?

- A avaliação externa foi um processo que correu bem e que poderá continuar.

Questão 15 - Que futuro prevê para a avaliação docente no sistema educativo português?

- Tem de ser reformulada sem criar coisas "macabras" e ingeríveis burocraticamente.

FIM

*1.3.3. EDCFAE3 - Entrevista exploratória a diretor de CFAE*

Após as apresentações iniciais e explicitado o propósito da realização desta entrevista exploratória:

Questão 1 – Qual o contributo dos CFAE para a avaliação do desempenho docente?

- Monitorizam e asseguram a realização da avaliação externa do desempenho docente.

Questão 2 - Qual a reação dos Diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas quando incumbidos da organização do processo de avaliação externa e qual a sua posição perante o MEC?

- No ano letivo de 2012/2013, a reação dos Diretores dos Centros de Formação à monitorização do processo de avaliação externa do desempenho docente foi na globalidade bem aceite. Houve posições de oposição da parte de alguns Diretores de Centros de Formação, mas também de concordância devido à importância da observação de aulas. Alguns Diretores manifestaram-se a favor da avaliação externa considerando que os resultados da mesma deveriam ser utilizados na dimensão formativa (posição formativa da avaliação externa).
- Em termos práticos, a tarefa de gestão dos avaliadores externos foi aceite como mais uma tarefa dos Centros de Formação no auxílio do trabalho das escolas e na melhoria da qualidade dos processos de ensino.

Questão 3 - Qual a importância da avaliação do desempenho docente no atual contexto educativo e de que forma poderá contribuir para a melhoria do desempenho profissional dos professores e aprendizagens dos alunos?

- A avaliação do desempenho docente é importante porque serve de mecanismo regulador ao trabalho docente. Um dos problemas que se pode colocar ao sistema de avaliação português é a ligação da avaliação à progressão na carreira docente. Podemo-nos questionar acerca do motivo desta ligação. É um paradigma a avaliação estar ligada à progressão, mais

concretamente a avaliação de cariz sumativo. O que é avaliar? Avaliar é classificar, mas ao mesmo tempo não é. Não existem maus professores, existe a necessidade de formadores internos, de maior acompanhamento ao trabalho docente.

## Questão 4 - Quais as vantagens da avaliação do desempenho docente ser sigilosa? Qual a sua posição relativamente à existência de quotas?

- O Diretor do CFAE concorda com o sigilo para efeitos de progressão, mas discorda para efeitos formativos.
- As quotas "surgem naturalmente". "O problema está na avaliação e não nas quotas, entende-as, mas não concorda". Seria bom inventar um sistema onde não existissem quotas. As quotas caem sempre nos mesmos, não há promoções. Aceitam-se as quotas, mas não se concorda. Classificar é muito complicado. Existem "pequenos poderes" nas organizações que gerem a atribuição e aplicação das quotas.

## Questão 5 – E qual a importância da avaliação externa do desempenho docente?

- A avaliação externa é importante e favorável para a melhoria do desempenho docente/em sala de aula. O olhar externo é sempre um olhar diferente e mais isento que poderá originar mudanças na atitude do professor. A avaliação externa é um trabalho acrescido ao trabalho normal do professor avaliador. Consiste em observar e classificar. A avaliação externa observa e classifica e limita o papel do avaliador.
- A observação de aulas é muito importante, deveria ter uma componente formativa, sem efeito punitivo na carreira docente, como nos orientadores de estágio. No atual modelo avaliativo, a observação está ligada à classificação.

## Questão 6 – Como se processa a monitorização do processo de Avaliação Externa do Desempenho Docente?

- A monitorização do processo de avaliação externa do desempenho docente é feita pelo Diretor do CFAE. Presentemente pode-se considerar que "a avaliação externa do desempenho docente

entrou na rotina". O Diretor do CFAE assegura o desenrolar e a qualidade do processo e fornece ao avaliador externo minuta de todos os passos a seguir.

- Nos dois primeiros anos após a entrada do normativo legal em vigor, respetivamente ano letivo 2012/2013 e 2013/2014, o CFAE de Cascais deu formação aos avaliadores externos, depois tal não se verificou devido ao menor número de professores a avaliar.

- A seriação e escolha definitiva dos avaliadores externos é feita por opção da Comissão Pedagógica após a indicação do Diretor do Centro de Formação. O Diretor opta por professores com experiência no desempenho dessa função. Alguns avaliadores externos são repetidamente chamados para garantia da qualidade do processo. No cômputo geral 1 ou 2 professores reclamam por excesso de trabalho. As escusas e declarações de impedimento são tomadas em conta quando legalmente justificadas.

- Existe falta de professores que desempenhem a função de avaliadores externos nos grupos disciplinares de Educação Musical e de Espanhol, o que parece estar relacionado com a diminuta carga horária atribuída a estas disciplinas e consequentemente ao reduzido número de professores que lecionam estas disciplinas. Nestes casos procede-se à permuta de avaliadores externos entre CFAE próximos ou a trocas de níveis disciplinares; ou seja, um professor do 3º ciclo avalia um professor do 2º ciclo.

- No final do processo de avaliação externa do desempenho docente, redige-se uma ata formal à qual se anexa o recibo de entrega do relatório do avaliador externo para comprovativo e para fecho do processo.

- Têm existido sempre pedidos para a realização de avaliações externas, mas o número de professores avaliados tem vindo a diminuir, residindo em professores no período probatório, porque devido ao congelamento das carreiras praticamente todos dos professores posicionados nos 2º e 4º escalões da carreira já foram avaliados. No presente ano letivo de 2016/2017 existem apenas 10 professores sujeitos a avaliação externa. O congelamento das carreiras originou a ausência de pedidos de observação de aulas para obtenção da classificação de *Muito Bom* ou de *Excelente*, ou seja, para efeitos de subida de escalão na carreira docente.

- A recuperação da avaliação anterior reduziu os pedidos de avaliação externa ao CFAE e por motivo de congelamento de carreira. Os pedidos de recuperação da avaliação externa vieram justificar a utilidade das avaliações externas realizadas anteriormente e que por motivos de congelamento de carreira não tiveram aplicação prática. Esta medida veio justificar a eficácia e a existência da realização das avaliações anteriores.

Questão 7 – Que importância atribui à realização de reuniões entre o avaliador externo e o avaliado?

- A reunião entre avaliador externo e avaliado não é obrigatória, os avaliadores externos não são obrigados a dar "feedback", mas é importante que ambos se reúnam antes e depois da aula observada. É importante que o avaliador externo dê um verdadeiro feedback ao colega avaliado no sentido de apontar o menos bem conseguido a fim de melhorar o seu desempenho.

Questão 8 - Que importância atribui à realização de reuniões entre avaliador externo e avaliador interno?

- Não existe articulação obrigatória entre o avaliador externo e o avaliador interno para aferição de resultados. O relatório do avaliador externo é entregue na secretaria da escola do avaliado e é entregue no centro de formação o respetivo recibo para arquivamento do processo. O papel do avaliador externo resume-se à observação de duas aulas e à elaboração de um relatório onde faz um parecer.
- O Diretor do Centro de Formação não tem acesso ao conteúdo dos relatórios finais dos avaliadores externos. O Diretor do Centro de Formação é completamente isento de responsabilidades na classificação da avaliação externa do avaliado. A responsabilidade da atribuição da avaliação final do avaliado é da SADD do seu agrupamento de escolas.

Questão 9 – É habitual existirem pedidos de reclamações? O que pensam os avaliadores externos de tudo isto? E os avaliados?

- Nunca houve reclamações formais. Nunca indagou em profundidade.

Questão 10 – Qual a posição dos Diretores de escolas/agrupamentos face à avaliação externa do desempenho docente? Que retorno recebe por parte Diretores de Escolas/Agrupamentos sobre o processo de avaliação externa do desempenho docente?

- Os Diretores das escolas/agrupamentos colaboram na organização do processo de avaliação externa e fazem parte da Comissão Pedagógica do Centro de Formação. Nunca indagou em

profundidade as suas posições face à avaliação externa do desempenho docente e sobre os resultados que constam nos relatórios elaborados pelos avaliadores externos. Não tem retorno sobre os resultados da avaliação de desempenho dos professores sujeitos a avaliação externa atribuídos pelas respetivas SADD.

## Questão 11 - Qual o contributo da avaliação externa na carreira dos professores? Qual o impacto futuro da avaliação externa no desempenho dos professores?

- O problema da avaliação: será que avaliamos corretamente? Não avaliamos a fundo o que fazemos nos diferentes ciclos legislativos. Não tiramos as devidas ilações e desfazemos e repetimos o que foi feito anteriormente.
- Será a avaliação externa uma vantagem? Sim, será. Precisa de uma monitorização mais séria. Professores com mais formação. Está tudo consignado na Lei, mas não passa à prática. E a avaliação interna? Melhora a relação com os alunos, e conduz à necessidade e existência de mais formação. Uma das dificuldades do Centro de Formação é a elaboração de um plano de formação com base nas reais necessidades das escolas/docentes e das disponibilidades financeiras.

FIM

*1.3.4. EDCFAE4 - Entrevista exploratória a diretor de CFAE*

## Questão 1 – Qual o contributo dos CFAE para a avaliação externa do desempenho docente?

- Informou acerca do papel do CFAE na coordenação da bolsa de avaliadores externos do desempenho docente, abrangendo 11 agrupamentos /escolas não agrupadas, desde o ano letivo 2012/2013.
- Informou que exerce o cargo de Diretor do CFAE há dois anos.

## Questão 2 – O que pensa acerca da Avaliação do Desempenho Docente? Qual a sua importância e utilidade?

- Referiu que a avaliação do desempenho docente poderá ser um instrumento útil de regulação do trabalho docente e das escolas, mas que nunca foi bem recebida pela classe docente tal como a observação de aulas.
- Referiu que o facto da progressão na carreira estar congelada, a avaliação de desempenho devia de estar suspensa. "Para que serve?"
- Referiu que existem reais dificuldades de supervisão no sistema.

## Questão 3 – Quais as vantagens e desvantagens da avaliação externa do desempenho docente?

- Informou que a avaliação externa do desempenho docente incide nos professores posicionados no 2º e 4º escalões da carreira docente e em docentes em período probatório. Presentemente praticamente todos os docentes abrangidos pelo CFAE Oeiras posicionados no 2º e 4º escalão da carreira já foram todos sujeitos a avaliação externa, existindo alguns professores em período probatório ou que deixaram de exercer funções nos serviços centrais do MEC. Frisou que o congelamento de carreiras levou à redução de pedidos de observação de aulas para obtenção das menções de *Excelente* ou *Muito Bom*. Referiu que tem em média 10 professores para serem avaliados no presente ano letivo.

- Referiu que a avaliação externa é um trabalho individual e solitário, desprovido de equipa, sem colaboração interpares. Não existe uma articulação global entre o trabalho desempenhado nas escolas e fora das escolas pelos avaliadores externos.
- Referiu que a avaliação externa do desempenho docente não produz efeitos, que é pouco consistente e sem rigor. A observação de aulas é apenas para cumprimento de efeitos legais e não tem efeitos e mesmo assim pode ser feito o pedido de recuperação de aulas assistidas.
- Mencionou que considera importante que a observação de aulas seja feita por avaliadores externos, por fatores de isenção e sem pressão dos Diretores das escolas/agrupamentos. O avaliador externo não pode pertencer à escola, desde 2012, e "não existe espírito protecionista. Os Diretores das escolas não podem interferir na avaliação externa, não podem contestar ou por em causa essa avaliação."
- Os avaliadores externos agem pela sua opinião. Na maioria dos casos não trocam impressões entre si. Não existe o trabalho mútuo de aferição de critérios. Podem eventualmente tirar dívidas entre si e informalmente na própria escola ou recorrer ao Coordenador ou a outro colega pedindo ajuda para o preenchimento dos itens. Os avaliadores externos só se reúnem nas reuniões formais para as quais são convocados nos Centros de Formação de Associação de Escolas, reuniões cuja ordem de trabalhos versa habitualmente para aferição de critérios formais e agilização de procedimentos.
- Questionou se sabem os avaliadores externos avaliar a parte pedagógica? É necessário a criação de instrumentos/grelhas mais claras, com mais fundamentação.

## Questão 4 – Como se processa a monitorização do processo de avaliação externa do desempenho docente?

- Facultou fotocópias de documentos acerca da avaliação externa do desempenho docente (que se encontram na página do CFAE): regulamento da avaliação externa do desempenho docente e calendarização do processo no presente ano letivo.
- Referiu que os Diretores de escola/agrupamentos coordenam a bolsa de avaliadores internos e indicam os avaliadores externos ao CFAE, construindo uma lista graduada por escola de acordo com os requisitos legais em vigor, sendo também graduados de acordo com a experiência em observação de aulas. Depois o CFAE constrói uma lista geral por grupo disciplinar que é chamada a bolsa de avaliadores externos, sendo que a seleção do avaliador externo, é feita pelo Diretor do centro de forma aleatória. Procura selecionar avaliadores

externos com formação e experiência de observação de aulas para assegurarem a qualidade da avaliação.

- Referiu que tem 10 a 11 grupos disciplinares de avaliadores externos, mas que nem todos exerceram essa função, outros já a exerceram por diversas vezes e outros que a exerceram já se encontram reformados. Mencionou que não tem avaliadores para todos os grupos disciplinares, por exemplo o grupo de Espanhol.
- Informou que os avaliadores externos não podem ser excluídos da bolsa mesmo que o peçam, mas podem não ser escolhidos. Posteriormente a Comissão Pedagógica do CFAE Oeiras aprova a bolsa de avaliadores externos e a nomeação dos professores avaliadores externos, não questionando as nomeações.
- Referiu que professores convocados para o desempenho da função de avaliadores externos são notificados com efeitos jurídicos, mas sente-se uma resistência na aceitação da função sendo que só no final do período legal de aceitação é "feita a assinatura", o que pode espelhar o seu desinteresse pela função.
- Considerou existirem 3 momentos distintos neste processo de avaliação externa: o início com entrega de planos de aula e outros materiais auxiliares no CFAE (que são arquivados para prova caso seja necessária em caso de inspeção ou recurso); o meio com observação de aulas e o fim com a entrega do relatório do avaliador externo que culmina a conclusão do processo de avaliação externa.
- Informou que não obriga a que exista uma proposta rígida de compatibilidade "turma/dia" entre avaliador externo e avaliado. A lei é omissa quanto à escolha do número de turmas a serem observadas/níveis de ensino e pela preferência de turmas por parte do avaliado. Apenas têm de ser cumpridos os 180 minutos de observação de aulas. Referiu que transmite aos avaliadores externos que não se avalia a turma, mas sim o desempenho do professor.

## Questão 5 – Que tipo de formação é dada aos avaliadores externos?

- Informou que a formação em avaliação externa do desempenho docente foi dada pela DGAE aos avaliadores externos, em anos anteriores. Alguns avaliadores externos foram convocados para uma formação não obrigatória na Avenida 24 de julho, e teve conhecimento que no ano letivo de 2015/2016 de 9 professores convocados apenas 2 compareceram.
- Mencionou que o CFAE não esclarece sobre procedimentos a observar nas estratégias de aula, fica ao critério do avaliador externo.

## Questão 6 – Recebe retorno do trabalho de avaliação efetuado por parte do avaliador externo?

- Referiu que os avaliadores externos não realizam nenhum relatório final dirigido ao Diretor do CFAE a relatar os pontos principais ou as dificuldades que tiveram durante o desenrolar do processo, apenas contactam o Diretor do CFAE telefonicamente ou por correio eletrónico a esclarecer dúvidas processuais ou incumprimentos na entrega de planos de aula e outros documentos.
- Informou que o avaliador externo redige o seu relatório final de caráter sigiloso e entrega no CFAE, sendo posteriormente entregue ao Diretor da escola/agrupamento que a entrega na SADD. O conteúdo do relatório é sigiloso, não tendo o Diretor do CFAE conhecimento do conteúdo do mesmo.

## Questão 7 – Existe alguma reunião entre avaliado e avaliador externo? E entre avaliador interno e avaliador externo?

- Informou que não existe reunião prévia obrigatória à observação de aulas e também não existe reunião obrigatória após a observação de aulas. Referiu que foi uma deliberação da DGAE.
- Realçou a existência do relatório de autoavaliação do avaliado onde consta a sua opinião face ao seu desempenho nas aulas avaliadas e que é tido em conta para a elaboração do relatório final de avaliação externa pelo avaliador externo.
- Não referiu a existência de reunião entre avaliador externo e avaliador interno e a elaboração de uma ata da mesma.

## Questão 8 – Tem recebido reclamações?

- Informou que teve um pedido de escusa que foi à Comissão Pedagógica e que foi indeferido por não reunir os requisitos exigidos na lei. Informou que a Comissão Pedagógica só pode receber reclamações na parte formal do processo de avaliação externa do desempenho docente, "o seu trabalho tem rigor e não tem".

- Referiu que nunca teve reclamações da parte dos avaliados. Referiu que as reclamações da classificação final da avaliação de desempenho docente são feitas hierarquicamente, são recursos hierárquicos dirigidos ao Diretor Regional de Provimento (DGAE).

## Questão 9 – Qual a posição dos Diretores de escolas/agrupamentos face à avaliação externa do desempenho docente?

- Referiu que alguns diretores se queixam da nomeação de professores dos seus agrupamentos por serem professores que acumulam o desempenho de outros cargos a nível de escola e que a avaliação externa é mais uma sobrecarga de trabalho. Não existe articulação entre o trabalho que é feito pelos professores nas escolas e o desempenho da função de avaliador externo.

FIM

*1.3.5. EDCFAE5 - Entrevista exploratória a diretor de CFAE*

Questão 1 – Perante os atuais acontecimentos, a greve dos professores às avaliações finais do presente ano letivo de 2017/2018 e com o fim da suspensão da progressão da carreira docente, esperava que o atual modelo de avaliação docente viesse a ser substituído?

- De acordo com o Decreto Regulamentar n. º26/2012, de 21 de janeiro (Artigo 30.º), o modelo de ADD deveria ter sido revisto durante o quarto ano de vigência, que corresponderia ao ano letivo 2016/2017, com consulta das associações sindicais. Não foi revisto e continua em vigor. Esperava que o modelo de avaliação fosse revisto e também o Estatuto da Carreira Docente.
Em janeiro foi publicada a Portaria n. º29/2018, de 23 de janeiro, que define as regras relativas ao preenchimento das vagas para progressão ao 5.º e 7.º escalões da carreira.
Em maio foi publicada outra Portaria que dá novo impulso à avaliação docente, à avaliação externa.

Questão 2 -- Pode esclarecer-me acerca desta última Portaria que mencionou?

- Foi publicada a 4 de maio a Portaria nº.119/2018, que promove o reposicionamento dos docentes que ingressaram entre 2011 e 2017 e fixa condições específicas para a observação de aulas, assegurando a criação de vagas supranumerárias para acesso aos 5.º e 7.º escalões.

Questão 3 – Quais os principais aspetos da Portaria?

- De acordo com o artigo 1.º, esta Portaria define os termos e a forma como se processa o reposicionamento dos docentes no respetivo escalão, de acordo com tempo de serviço prestado antes do ingresso na carreira docente. Na carreira poderão ingressar docentes que tenham prestado serviço no ensino privado ou em colégios de associação.

Questão 4 – Esta Portaria, vem conferir uma nova dinâmica à avaliação externa do desempenho docente e aos Centros de Formação?

- Esta Portaria é uma bomba, sob todos os aspetos. Haverá novos docentes a avaliar externamente, outros pedirão a recuperação das aulas observadas e teremos de analisar todos os casos individualmente, o que se traduzirá num grande volume de trabalho. O mais importante é que esta Portaria recolocará docentes outrora não incluídos na carreira, ao mesmo nível de docentes que estiveram estagnados durante todos estes anos.

Questão 5 – Poderão vir a existir docentes com maiores dificuldades na progressão após o reposicionamento dos docentes abrangidos por esta Portaria?

- Penso que sim. Docentes contratados e quadros de zona pedagógica incluídos nesta Portaria ficarão em igualdade, ou seja, posicionados nos mesmos escalões de outros colegas admitidos mais cedo na carreira.

Questão 6 - Com a publicação desta Portaria, existirão professores a quem será contado o tempo de serviço prestado anteriormente ao seu ingresso na carreira, para efeitos de progressão e que serão reposicionados, enquanto os restantes professores de carreira foram impedidos de progredir nesse mesmo período?

- Exatamente. Trata-se então de um processo desigual.

Questão 7 – Poder-se-ão verificar casos de professores que nunca progredirão ao 5.º escalão?

- Obviamente. Haverá professores que nunca atingirão o meio da carreira.

Questão 8 – Esta Portaria estará em vigor no próximo ano letivo?

- No dia 6 de junho foi publicada pela DGAE uma Nota Informativa relativamente ao reposicionamento dos docentes nos termos da Portaria n. º119/2018, de 4 de maio, no sentido de esclarecer como será efetuado o reposicionamento dos docentes. Neste momento aguardam-se novas orientações da DGAE conforme mensagem dirigida ao Presidente da CAP, datada de 14 de junho.

Questão 9 – Pode facultar-me cópia da Portaria e da circular da DGAE?

- Claro que sim.

Questão 10 – Perante a publicação desta Portaria, considera que o atual modelo de avaliação docente poderá vir a ser substituído? Faço esta pergunta porque esta publicação poderá induzir o surgimento de novas alterações na ADD e no ECD.

- Não creio. O modelo de ADD poderá vir a ser remodelado. Poderão vir a ser introduzidas algumas alterações, mas parece ser esta a base que está para continuar.

Questão 11 – Considera que a utilização dos resultados da avaliação externa tem por objetivo limitar as progressões na carreira docente?

- Depende dos casos. Geralmente estas aulas correm sempre bem.

Questão 12 – Terá o Centro de Formação capacidade para assegurar a bolsa de avaliadores externos?

- No geral, receio que haja falta de avaliadores externos. Nalguns grupos de recrutamento talvez haja avaliadores externos suficientes, mas não em todos os grupos. Pelos meus cálculos deverão existir cerca de 10 professores por cada agrupamento abrangidos pela Portaria.

Questão 13 – Quantos agrupamentos são abrangidos por este Centro de Formação?

- São 10 agrupamentos. O que poderá perfazer cerca de 100 professores.

Questão 14 - A avaliação externa podia-se considerar um processo em extinção antes da publicação desta Portaria?

- Houve anos em que tivemos poucos professores para avaliar, quase todos os professores já tinham sido avaliados. Com a abertura do novo concurso de docentes neste ano letivo tivemos mais professores e para o próximo ano letivo prevemos ter cerca de dez professores, excluindo os professores abrangidos pela Portaria.

Questão 15 – Concorda com o modelo de ADD e com esta modalidade de avaliação externa?

- Não existem modelos perfeitos. A avaliação é sempre importante e tem de ser feita. A avaliação externa permite a observação de aulas, o que é importante para se ter acesso à sala de aula.

Questão 16 – Quais as vantagens e desvantagens deste modelo de avaliação externa do desempenho docente?

- É mais isento sendo um avaliador externo à escola. São poucas as aulas observadas talvez por constrangimentos financeiros porque os professores não possuem reduções de horário nem ajudas de custo para execução desta função e desta forma parece ser comportável observar 180 minutos durante o ano letivo. Procuramos que os avaliadores externos não façam grandes deslocações. Procuramos facilitar todo o processo.

Questão 17 – A presente greve dos professores e as questões que se levantam face à progressão na carreira implicam diretamente a avaliação docente e o ECD. Poderá a atual equipa do Ministério da Educação e o Ministro Tiago Brandão Rodrigues chegarem a acordo com os Sindicatos?

- Ambos extremaram as suas posições. Terá de existir um entendimento mútuo. Uma entidade que faça a ponte entre os dois. Se a situação se prolongar nenhum professor irá de férias!!!

FIM

# APÊNDICE 1.4. ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS A AVALIADORES EXTERNOS

## *1.4.1. EAExt1 – Entrevista exploratória a avaliador externo*

### Questão 1- O que pensa da avaliação do desempenho docente?

- É importante, mas não da forma como é feita. Talvez no futuro venha a ser útil.

### Questão 2 – Qual a sua opinião acerca da avaliação externa do desempenho docente?

- Nenhum dos colegas que conheço e que tem sido nomeado para a função gosta ou gostou dessa tarefa; a avaliação externa não tem efeitos práticos, não tem aplicabilidade e não tem consequências. Observei as aulas de uma professora, que avaliei de regular e vim a saber que atualmente é formadora no Centro de Formação. Para que serviu ser avaliada? - E ainda dá formação a outros professores…
- Não sei porque inventam estas coisas, só para dar trabalho aos professores, não tendo redução letiva ou não letiva, ou qualquer acréscimo no vencimento.

FIM

*1.4.2. EAExt2 – Entrevista exploratória a avaliador externo*

## Questão 1 – Qual a sua opinião acerca da avaliação do desempenho docente?

- A avaliação docente parecia prometer muito, ser muito rigorosa e aferidora, mas não deu em nada.

## Questão 2 – Porquê?

- Trabalhou-se muito para a avaliação, nas escolas, em casa, sofreu-se muito individual e globalmente, gastou-se muito tempo, criaram-se atritos, mas não passou de um susto. Veio de repente, mudou a nossa forma de olhar para os colegas, mas de nada adiantou para a carreira.

## Questão 3 – E a avaliação externa?

- Quando fui observar aulas, senti que tudo estava previamente arranjado, digamos combinado entre o professor e os alunos, tudo previamente encenado. Mas mesmo assim acho que consegui ver os que eram bons espontaneamente. Os professores em geral estavam nervosos, ansiosos com a observação e talvez por isso, toda a preparação prévia.

## Questão 4 – Considera duas aulas o suficiente para se aferir a qualidade de um professor?

- Não são suficientes. Acho que o importante não são as aulas, por si mesmas, é o projeto que o professor tem para aquela turma, o fio condutor, como pega nos conteúdos e os adequa à turma. Como os transmite, esse é um processo lento que não é visível em duas aulas. Duas aulas são uma injustiça, não são suficientes. Devia de ser um acompanhamento mais longo.
- Quem é esperto e tem jogo de cintura safa-se geralmente bem nestas coisas. O professor mais preocupado às vezes não se sai tão bem.

## Questão 5 – Acha importante a observação de aulas?

- É importante. Mas não devia ter uma avaliação associada. Devia de ser um processo habitual, natural, sem rivalidades.

## Questão 6 – Gostou de desempenhar a função de avaliador externo?

- Gostei. Fez-me sair da rotina, apesar de ter gastado muitas horas que não foram contabilizadas para a minha própria avaliação. Nesse aspeto sinto-me prejudicada. Trabalhei para nada.

## Questão 7 – Como avaliou?

- Tentei não prejudicar ninguém. Senti pressões e mau estar. Senti fragilidades nos avaliados, que na prática, nem se justificavam.

## Questão 8 – Teve formação?

- Não tive formação. Fui nomeada. Fiz o meu trabalho intuitivamente e refleti sobre o que vi. Isto foi uma avaliação à pressão. Foi mau ter existido tanta imposição, tanta pressa e nunca vi consequências disso. Vi, na prática, vi as consequências, senti-as na pele, tive de mudar de escola, trabalhei e fui penalizada por isso. Geralmente poucos ficam satisfeitos com a sua avaliação, querem sempre mais, mas tudo está construído para o menos....

## Questão 9 – Foi um processo injusto para os avaliadores externos?

- Acho que foi. Trabalhámos muito, sem rede, sem apoios.

## Questão 10 – Gostaria de voltar a avaliar?

- Não me têm chamado, acho que já não existem pessoas para avaliar. Gosto de estar com colegas, de ver o seu trabalho, desde que haja partilha, boa vontade, boa-fé e honestidade. Existem bons profissionais, felizmente. Mas existe muita ambição. Todos querem ser bons, melhores que o colega. Este sistema, sem hierarquias bem definidas, é tramado.

## Questão 11 – Gosta de ser professor?

- Gosto. Mas já gostei mais. Com a idade vou encarando as coisas de outra forma. Gosto muito dos meus alunos, mas não me sinto valorizado. Isto é uma máquina que não pára e não há quem tenha controlo nisto.

FIM

*1.4.3. EAExt3 – Entrevista exploratória a avaliador externo*

## Questão 1- Considera importante a avaliação do desempenho docente?

- A avaliação do desempenho é sempre importante seja em que profissão for, mas no nosso caso parece desfasada da realidade quotidiana. Faz-se para se dizer que se faz, mas não afere nada de concreto.

## Questão 2 – O que poderia aferir?

- Depende do que se quer aferir. A avaliação serve para diferentes finalidades. Acho que o problema reside aí, não se sabe efetivamente o que se quer aferir e o que se pode fazer com os resultados, a que níveis se estruturam, onde se podem encaixar.

## Questão 3 – E quanto à avaliação externa, considera importante a observação de aulas?

- É importante, talvez mais para o próprio professor do que para a avaliação por si própria. Obriga o professor a refletir mais sobre as suas práticas, a estar mais atento.

## Questão 4 – Quantas vezes observou aulas? Têm prática de observação?

- Observei cerca de cinco professores. Essa foi a minha prática. Tenho sido sobretudo avaliador interno, assumindo a função de Coordenador de departamento. Participo no Conselho pedagógico e fiz também parte da SADD. Não tenho sido convocado para fazer avaliação externa.

## Questão 5 – O que se faz na SADD?

- Aferimos os resultados das avaliações, quer internas quer internas e externas e atribuímos a nota final.

## Questão 6 – Existe discussão de classificações?

- Poucas vezes surgem dúvidas. As avaliações são decididas anteriormente. Uma chamada, uma conversa com o Diretor...

Questão 7 – Há manipulação de resultados?

- Pode haver. Não digo que seja sempre, mas pode haver. Não há margem para empates neste modelo. As quotas têm de ser aplicadas e não são flexíveis.

Questão 8 – Isso significa que o Diretor controla a avaliação docente.

- Sim, controla. Controla pela distribuição dos cargos atribuídos e o próprio processo. É uma função do Diretor controlar.

Questão 9 – Está de acordo?

- Abstenho-me.

Questão 10 – Está de acordo com o sigilo?

- Se não existisse sigilo seria complicado. O sigilo perpetua a calma.

Questão 11 – Relativamente à avaliação interna, os relatórios de autoavaliação correspondem ao trabalho efetivo do professor?

- Alguns sim, outros não. A honestidade também se pode colocar por níveis de desempenho (riso)...às vezes é difícil aceitar o que contêm...e nesses casos é preciso dizer uma palavra, seja contratado, seja efetivo. Mas como a avaliação tem estado em águas de bacalhau, tudo se vai levando com calma.

Questão 12 – Considera importante a existência de reuniões entre os avaliadores e o avaliado? E entre avaliador interno e avaliador externo?

- Deveriam existir sempre. Mas na prática não acontecem na maioria das vezes. Até deixaram de ser obrigatórias. Talvez para se evitarem situações de mal-estar. Para que os avaliadores possam trabalhar mais à vontade. Entre avaliadores não faz sentido, avaliamos perspetivas diferentes. Tem de existir isenção no processo avaliativo.

## Questão 13 – O que perspetiva para a avaliação docente?

- A avaliação tem de ser feita, mas não interessa a ninguém. Traz chatices, preocupações, dores de cabeça, mal-estar. Nas escolas, a meu ver, a avaliação é um fenómeno social, por assim dizer, os mais bem relacionados, sabe-se lá porquê, são os que têm melhores classificações. Frequentemente não são os melhores profissionais, são aqueles em que o Diretor deposita confiança, os que trabalham para a "ordem geral". O Diretor para governar tem de ter em quem se apoiar.

FIM

*1.4.4. EAExt4 – Entrevista exploratória a avaliador externo*

## Questão 1- O que pensa do modelo de avaliação docente?

- É um modelo com dois grandes estrangulamentos, no 5.º e no 7.º escalão, da progressão na carreira. É um modelo muito castrador e economicista. Onde à partida ninguém chega ao topo da carreira, isto relativo aos colegas mais novos, os mais penalizados. Os velhos tenham feito o que fizeram e com menos horas de trabalho, já estão safos. Faz lembrar o antigo 7.º escalão, dali ninguém passava.

## Questão 2 - Qual a sua opinião acerca da avaliação externa?

- É importante que seja feita, mas para os avaliadores é um enorme cansaço, não remunerado e sem efeitos para a sua carreira ou dispensa de serviço. É mais isenta e evita dores de cabeça ao Coordenador de departamento, ou seja, ao avaliador interno.

## Questão 3 - Mas gosta de ser avaliadora externa e do trabalho que faz?

- Gosto muito. Já observo aulas há 32 anos, do tempo das orientações de estágios, do PIT e estou nisto há 32 anos. Tenho 60 anos de idade.

## Questão 4 - Que diferenças existem desde esse tempo?

- A observação de aulas estava enquadrada na formação inicial do docente, no estágio. Observávamos aulas, mas também observavam as nossas aulas, era um trabalho conjunto e evolutivo no tempo. Uma supervisão. Agora é chegar e partir.

## Questão 5 - Mas não reúne antes e depois da aula observada?

- Só a pedido. Há colegas que solicitam. Outros não. Observo a aula e registo. Faço uma grelha fina com muitos parâmetros. Faço a descrição do decorrer da aula e observações ou inferências mais focadas daquilo que procuro. No final preencho os documentos legais. Nesta escola, para

a avaliação interna, reúno com o avaliado por convocatória e preencho um registo de pré-avaliação que é assinado pelos dois, para quando sair a classificação final não haver surpresas e recursos.

## Questão 6 – O que procura?

- Muita coisa. Comportamento do docente, ambiente na sala de aula, prática letiva, resolução de problemas que surgem em sala de aula, resolução de situações experimentais com imprevistos, qualidade científica e pedagógica e sobretudo a gestão do tempo de aula.

## Questão 7 - E observa das reações dos alunos?

- Sim, observo.

## Questão 8 - O que lhe dizem?

- Que quando estão nervosos ou tensos é porque a aula foi ensaiada. São quase todas.

## Questão 9 – É importante a observação de aulas para o docente? E em que medida?

- É muito importante, dela depende a sua progressão na carreira. Estão geralmente muito nervosos e às vezes não corre bem. Somos um elemento estranho que aparece ali de pára quedas.

## Questão 10 – Auxilia na preparação das aulas? Nas planificações?

- Somente quando sou solicitada. As planificações são facultativas e são entregues por livre vontade do avaliado ao avaliador externo ou ao Diretor do Centro de Formação de Associação de Escolas. Pessoalmente não gosto de as receber para poder trabalhar mais à vontade, pelo menos na primeira aula.

## Questão 11 - Como se processa o contacto entre o avaliado e o avaliador externo?

Habitualmente vou à escola do avaliado apresentar-me à Direção, informar o dia da observação da aula e geralmente chamam o colega a avaliar para nos conhecermos antes da aula. Isso é bom porque não é uma pessoa a entrar de repente na sala de aula vindo do nada.

## Questão 12 - Como procede à observação das aulas e à avaliação?

- Fico sentada no fundo da sala e tenho cuidado para ser totalmente isenta, principalmente facilmente, para não induzir qualquer perturbação e para que o avaliado não alegue que por minha causa a aula não correu bem ou não cumpriu o previsto.

## Questão 13 - Isso já aconteceu?

- Já. É necessário muito cuidado.

## Questão 14 – Quais os procedimentos da leitura do relatório de autoavaliação do avaliado?

- Tiro fotocópias do original e devolvo à secretaria. Trabalho nas fotocópias. Não guardo documentos legais comigo, não corro esse risco. Leio uma primeira vez. Leio uma segunda vez e começo a fazer anotações a lápis e sobre o relatório construo uma grelha fina. Leio e releio. Tenho muita atenção aos verbos empregues no texto do avaliado. O verbo é tudo. Depois há os avaliados que se autovalorizam em tudo, em geral todos se autovalorizam muitíssimo e eu valorizo quando eles dizem que falham nalgum aspeto e refletem sobre ele. Valorizo a reflexão e as boas práticas. Confronto os dados que constam das observações das aulas com os meus registos e atribuo a nota final.

## Questão 15 – Três páginas de relatório não é pouco para registar tudo o que foi feito?

- Com muito pouco se diz muito ou nada.

## Questão 16 – E a reunião com o avaliador interno?

- Essa reunião quando se faz é somente um pró-forma. Preenche-se uma ata. Ninguém interfere na avaliação de ninguém.

## Questão 17 – Recebeu formação para ser avaliadora externa?

- Sim, recebi duas formações. A primeira foi ministrada pela DGAE no Centro de Formação Nova Foco e a segunda foi organizada pelo mesmo centro de formação no sentido de aprofundar melhor todo o processo.

## Questão 18 – Pode-se afirmar que a avaliação externa funciona como um entrave para a progressão na carreira?

- Concordo porque é um contributo importante para a nota final do avaliado. E as notas finais determinam a progressão na carreira. Destas observações depende muita coisa. E muitos professores ficam nervosos perante o avaliador externo. São momentos de grande tensão emocional. Pode ter um mau resultado.

## Questão 19 – Concorda com a existência de quotas para a progressão na carreira?

As quotas são outro grande entrave na progressão. É difícil progredir. Os professores mais novos vão ter grandes dificuldades e quando se reformarem terão reformas muito abaixo dos seus atuais vencimentos.

FIM

*1.4.5. EAExt5 – Entrevista exploratória a avaliador e elemento da SADD*

## Questão 1- Agradeço a entrevista. Pergunto como é constituída a SADD e quais as suas funções?

- Neste agrupamento a SADD é constituída pelo Diretor e por um professor representante dos respetivos ciclos de ensino: pré-escolar; primeiro ciclo; segundo ciclo e terceiro ciclo. A sua constituição obedece ao estipulado na Lei.

## Questão 2 – Quais as suas funções? Quantas vezes reúnem?

- Na prática a SADD tem por função a uniformização das avaliações atribuídas pelos professores avaliadores e a aplicação final das quotas. Reunimos no final de cada ciclo avaliativo.

## Questão 3 – Como é feita a aplicação das quotas?

- De acordo com a Lei, as quotas são distribuídas por universos correspondentes aos professores contratados e em período probatório; aos professores de carreira sem desempenho de cargos avaliativos; aos professores com funções de coordenação. As quotas não podem migrar entre universos.

## Questão 4 – Quem define as quotas?

- Existe uma Portaria específica à qual o agrupamento tem de obedecer.

## Questão 5 – A atribuição das quotas está dependente da avaliação externa do agrupamento?

- Sim. Mas na prática pouca diferença existe entre agrupamentos com as mesmas características funcionais. No Blog. do Arlindo existe um simulador para a atribuição das quotas e funciona, porque testamos as avaliações atribuídas no ano anterior e coincidiram.

Questão 6 – Pode ser considerado fácil o processo de atribuição doas quotas, ou seja, das avaliações finais?

- É fácil e quando existem dúvidas ou empates falamos com os avaliadores.

Questão 7- Avaliadores internos ou externos?

- Internos. Do avaliador externo, só interessa a nota final.

Questão 8 – Não leem o relatório do avaliador externo?

- Apenas para retirar a nota final. As aulas observadas correm sempre bem, melhor do que as aulas não observadas porque são ensaiadas.

Questão 9 – Significa que o trabalho do avaliador externo não é avaliado?

- A não ser que haja alguma reclamação do avaliado. Já houve reclamações, mas somente à classificação final, nunca à avaliação externa.

Questão 10 – Há consenso entre os diversos elementos da SADD, apesar dos diferentes ciclos que representam?

- Sim. Cada um debruça-se mais sobre o seu ciclo e em caso de empate temos o Diretor.

Questão 11 – Existe a possibilidade das quotas reverterem a favor dos professores com desempenho de cargos de coordenação em detrimento dos professores com ausência de cargos?

- Atualmente não, ou seja, não neste modelo, não aqui na escola. Os universos das quotas tendem a ser respeitados.

Questão 12 – Porquê o sigilo nos resultados da avaliação docente?

- Por questões éticas.

Questão 13 – O sigilo e a confidencialidade protegem o desenrolar do processo de avaliação?

- Evitam problemas.

Questão 14 – Qual o papel de relevância desempenhado pelo Diretor do agrupamento?

- O Diretor tem ou necessita ter uma noção do trabalho desempenhado por todos os professores do agrupamento, sendo fundamental o conhecimento da opinião dos avaliadores.

Questão 15 – Internos ou externos?

- Principalmente dos avaliadores internos.

Questão 16 – Mas na prática, o que faz o Diretor na ADD?

- Faz tudo e não faz nada. Escolhe os avaliadores internos e preside à atribuição das classificações finais.

Questão 17 – O trabalho do avaliador interno é tido em consideração para a sua avaliação, porque ao desempenhar funções de coordenação usufrui de uma avaliação diferenciada. E o avaliador externo?

- Esse não, por não desempenhar funções de coordenação e por estar fora do agrupamento. Não há forma de avaliá-lo.

Questão 18 – Significa que o seu trabalho de avaliador externo não reverte a favor da sua avaliação?

- Na prática não.

FIM

# APÊNDICE 2 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS

# APÊNDICE 2.1. TABELAS SÍNTESE DA ANÁLISE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS AOS DIRETORES DE AE/ENA

## *2.1.1. Situação da ADD à data das entrevistas (antes de 2018)*

Quadro 51 - Situação da ADD à data das entrevistas (antes de 2018).

| Situação da ADD, à data das entrevistas | |
|---|---|
| D1 | - Presentemente apenas avaliamos os professores contratados, porque os restantes professores do agrupamento já foram todos avaliados e sujeitos a avaliação externa e também porque temos a progressão na carreira suspensa.<br>- A avaliação de desempenho docente encontra-se numa encruzilhada. A avaliação está ligada à progressão e a progressão está congelada. Então para que serve a avaliação de desempenho que fazemos?<br>- A avaliação é um nado morto (…). Passou-se uma década em que nada aconteceu.<br>- (ADD) É um tudo que é nada. Mas repare, que entre o tudo e o nada há sempre algo em comum, que se sobrepõe, que fica, que é possível. |
| D2 | - (…) Aqui já ninguém liga a isso.<br>- A progressão está suspensa, avaliam-se os contratados.<br>- Já não tem credibilidade e não teve efeitos práticos positivos.<br>- Não há impacto e correlação entre os dados que se apuraram na ADD e os resultados das escolas. |
| D3 | - A ADD não foi abandonada, mas na prática e de acordo com o estado atual, não existe, está parada. Não surte efeitos.<br>- A progressão na carreira está suspensa.<br>- Procedo à contabilização do tempo de serviço dos docentes, para o caso de as carreiras serem descongeladas, mas já todos foram avaliados por avaliação externa e no final do ano elaboram um relatório de autoavaliação para registo do trabalho desenvolvido.<br>- Quanto aos professores contratados, procedemos à sua avaliação no final de cada ano letivo, de acordo com os percentis de desempenho. Os percentis são ajustados pelos CDC, que são os avaliadores. As evidências do seu trabalho vêm a lume durante o ano letivo. |
| D4 | - A avaliação docente está parada. Não é necessária porque a progressão na carreira está suspensa.<br>- A avaliação docente em Portugal está intrinsecamente ligada à progressão e por esse motivo só se justifica existir quando existe progressão.<br>- Noutros países existem modelos de avaliação de professores em que a avaliação docente pode não estar diretamente ligada à progressão, mas no nosso país está e parece que só existe com essa finalidade.<br>- (…) a avaliação docente está suspensa até a progressão na carreira estar suspensa.<br>- Cumprem-se formalidades burocráticas, digamos que "rotinamos", e existem muitas escolas com procedimentos diferentes dependendo dos Diretores. Oscila-se entre a exigência legislativa, uma avaliação legalmente efetuada e uma finalidade prática sem efeitos.<br>- Na prática só avaliamos os professores contratados, os restantes professores elaboram um relatório de autoavaliação da atividade desenvolvida que fica arquivado no seu processo individual para que quando for levantada a suspensão da progressão na carreira esteja tudo em ordem.<br>- Mas poucos professores credibilizam este sistema avaliativo, talvez porque a progressão está suspensa. |

| | |
|---|---|
| | - Acaba por ser uma avaliação centralizada e globalmente controlada pela tutela, cada escola é um pequeno elemento.<br>- A avaliação, como foi feita, só veio criar descontentamento e mau ambiente na escola e isso leva muito tempo a recuperar, nalguns casos, ou se muda de escola ou pede-se a reforma. Creio que se a progressão não estivesse suspensa, teria existido ainda mais descontentamento.<br>- Nunca houve grande preocupação com a avaliação dos professores, tal como noutras carreiras do funcionalismo público progredia-se por tempo de serviço. - Esta avaliação não teve utilidade porque a avaliação que foi feita e da forma como foi feita não passou do papel. Aqui todos conhecemos o trabalho uns dos outros e cada um individualmente tem anos bons e anos maus.<br>- Na prática, a avaliação serve oficialmente para escalonar em termos de progressão na carreira, em ordenados e não se reflete em termos de organização na escola, em serviço distribuído ou em turmas atribuídas porque isso é da competência e da responsabilidade do Diretor todos os anos letivos. |
| D5 | - É um mecanismo que consome muitos recursos, com muitas dores de cabeça e desigualdades, precisa de ter menos dificuldades relativa ao tempo que consome, pesa muito na estrutura e na dinâmica da escola e do trabalho docente, sobretudo avaliadores e avaliados.<br>- A avaliação é um peso muito grande nas escolas. Gera muita ansiedade para todos os envolvidos, uma tensão excessiva e acaba por ser um processo muito solitário para o avaliado e para o avaliador. Mexe com os professores, alguns ficam fora de si. Nem todos podem ser avaliadores (…). |
| D6 | - Mas não existiu veracidade (avaliação externa), muitas aulas foram previamente combinadas e preparadas.<br>- (…) tenho sérias dúvidas acerca dos resultados apurados. Não questiono o trabalho dos avaliadores externos, mas questiono a veracidade e a real qualidade das aulas observadas, ou seja, a realidade desta avaliação.<br>- As aulas foram agendadas, não sendo observadas de surpresa, os professores sabiam que iriam ter as suas aulas observadas de antemão, o que, nalguns casos lhes permitiu incutirem as situações, fazer toda uma preparação prévia, uma mútua preparação do trabalho em sala de aula. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.1.2. Características do modelo avaliativo*

Quadro 52 - Características do modelo avaliativo.

| Características do modelo avaliativo | |
|---|---|
| D1 | - Já para não falar dos concursos de professores, com um modelo obsoleto e vigente desde os anos 70. Existem muitas pontas, mas nenhuma ideia clara.<br>- Os atuais modelos de avaliação vigentes às escolas e aos professores não permitem que exista responsabilidade global nem individual. |
| D2 | Procuraram criar o sistema mais exaustivo possível, fizeram-se barbaridades, sujeitaram as escolas e os professores a barbaridades e tudo isso matou a ADD.<br>- (…) esta inspeção e exagero veio castrar a ADD.<br>- O presente modelo de avaliação de professores, é um modelo de avaliação de desempenho artificial e sem ponta por onde se lhe pegue. - Colocou as pessoas, umas contra as outras, piorou o clima de escola, piorou a qualidade do trabalho ao nível da escola e ao nível do trabalho colaborativo. Tantas mudanças súbitas e desagradáveis, conduziram bons professores a efetuarem pedidos antecipados para a reforma.<br>- Os estudos acerca da ADD têm de ter uma forte componente sobre a escola. A escola é responsável pelo trabalho dos professores e pelos resultados dos alunos.<br>- Avaliar não pode ser só por números. A avaliação não pode ser só numérica. Mas o sistema regula-se pela avaliação numérica.<br>- Um bom professor é aquele que tem uniformidade no seu trabalho. Pode ter anos bons e anos maus, mas a qualidade do seu trabalho e da prestação dos seus alunos tem uniformidade ao longo do tempo. |
| D3 | . A qualidade do desempenho dos professores não está relacionada com o seu tempo de serviço, ou com o facto de ser efetivo ou contratado. |
| D5 | - É um modelo pré-estabelecido, em que os últimos escalões, tem um processo avaliativo mais facilitado. É um modelo que no final aplica as mesmas quotas, independentemente do processo. É desadequado, obviamente deveria de ser feito de outra maneira. Talvez um escalonamento dentro de cada escalão como nas empresas. As quotas são limitativas, todos concorrem para as mesmas quotas, incluindo as lideranças intermédias. Existem desigualdades na avaliação.<br>- (condicionalismos) Uma ADD para ser "bem-feita", não pode estar presa a nada. Não pode estar dependente de quotas impostas pelo ministério. A ADD é para todos "um pau de dois bicos". Não há receitas. |
| D6 | - Esta avaliação tem aspetos positivos, pretende melhorar a qualidade das aulas.<br>- Também assistir-se a aulas sem aviso prévio é prejudicial, porque todos nós temos aulas que correm bem, em que envolvemos os alunos e recebemos feedback, temos outras que não correm bem e podia acontecer ser uma dessas aulas.<br>- Não tem de correr sempre bem (…) mas na generalidade correram sempre bem.<br>- Até que ponto, este tipo de avaliação vai à questão de promover o sucesso educativo dos alunos? É necessária e terá mais sentido se se basear em axiomas importantes, tais como o crescimento da escola, a melhoria do resultado dos alunos.<br>- Tenho dúvidas. Um professor com vocação, faz sempre o seu melhor e preocupa-se com a sua avaliação, é reflexivo, procura mostrar o seu melhor. Para um professor mais conformado, de que forma esta avaliação é funcional? Apenas cumpre as formalidades. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### 2.1.3. Importância e finalidade da ADD

Quadro 53 – Importância e finalidade da ADD

| Importância e finalidade da ADD | |
|---|---|
| D2 | - As escolas trabalham sobre mérito próprio.<br>- É impossível avaliar professores sem ter em conta os resultados dos alunos.<br>- Mas temos de pensar que os resultados dos alunos correspondem não só à sua avaliação final, mas mais importante do que isso, ao seu progresso. A dificuldade está em quantificar o seu progresso. Este sistema de avaliação do ensino básico, na escala de 1 a 5, não torna fácil essa quantificação.<br>- Outro aspeto importante são as competências relacionais dos professores. Há estudos que comprovam que quanto melhor for a qualidade dos relacionamentos interpessoais com os alunos, melhor a qualidade das aprendizagens. |
| D3 | - A avaliação dos professores é fundamental. É necessário que exista, porque é necessário existir uma regulação profissional, natural, não imposta, para existir uma verdadeira autorregulação do seu trabalho.<br>- Mas não existe autorregulação, se não existirem "feedbacks", que não podem ser punitivos, têm de ser formativos, como o trabalho de um treinador.<br>- Na classe profissional dos professores, a experiência diz-nos que nada pode ser imposto. As imposições não podem ser rígidas, têm de ser participadas. A escola deve funcionar como um todo participado, não em departamentos estanques.<br>- Existem diferentes tipos de avaliação. A avaliação não tem de estar plenamente relacionada com a progressão na carreira docente ou com a remuneração. A avaliação dos docentes tem de estar diretamente relacionada com o funcionamento interno da escola, com os seus sucessos e insucessos.<br>- Não se pode avaliar professores, sem avaliar as escolas, ou seja, não se podem avaliar os professores fora do seu contexto de trabalho. |
| D4 | - A avaliação se existe tem de ter benefícios. É sempre subjetiva, mas tem de produzir efeitos benéficos.<br>- A ADD efetuada não serviu para nada, nem para a escola, nem para os professores. Só gerou contenciosos entre as pessoas e não a melhoria do sistema.<br>- Trabalhou-se muito para implementar estes modelos avaliativos, muitas horas infindáveis de trabalho para as direções, Conselhos pedagógicos, comissões de avaliação, avaliadores e para todos os professores e não se viram os resultados. |
| D6 | - A avaliação destina-se a que o professor ensine o melhor possível.<br>- A ADD acima de tudo tem de ser verdadeira, ir ao encontro daquilo que se pede, tem de fazer sentido, ser bem conduzida e bem orientada. Como diz Kant, tem de ser feita por sentimento, fazer sentido. Por exemplo, não ser limitada por quotas impostas pelo exterior, pelo ministério.<br>- A ADD (…) temos de saber tirar o seu potencial, saber tirar o real proveito que nos pode proporcionar. Mas não sabemos como fazê-lo. Não sabemos tirar proveito do que já foi feito.<br>- A ADD dá trabalho e dá chatices. Come-nos horas de vida, de trabalho e não vemos os resultados práticos.<br>- A ADD agarra-se e perde-se. |

| | |
|---|---|
| | - A avaliação ou a supervisão têm de nos proporcionar resultados ou feedback rápidos, sem toda esta burocracia e processos tão longos e demorados.<br>- A ADD fornece novos e mais elementos para a direção das escolas<br>- A própria escola poderá conduzir o processo.- A avaliação exerce-se sobre os professores e a sua ação é reveladora da qualidade do seu trabalho. Conseguimos identificar os professores que não trabalham apenas para o cumprimento do seu horário, identificamos os que "sentem a escola", como nós que estamos na direção de uma escola. É como se distinguíssemos os professores em 3 grupos distintos: os que cumprem formalmente o seu horário; os que pontualmente que participam em atividades promovidas pela escola e os que criam e dinamizam atividades.<br>- Uma ADD com diretrizes claras, com feedbacks rápidos, com um sentido mais prático. E com uma verdadeira preparação de fundo de todos os intervenientes.<br>- Com reuniões contínuas ou periódicas entre avaliadores e avaliados, existindo uma aferição periódica e uma aplicação concreta dos resultados obtidos que se poderiam traduzir por mais turmas ou pela constituição de turmas de acordo com os perfis dos alunos.<br>- Este modelo de avaliação de desempenho docente tem pouca aferição.<br>- Não existe relação entre os modelos de gestão escolar e a avaliação do desempenho docente |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.1.4. Novas perspetivas para a ADD*

Quadro 54 - Novas perspetivas para a ADD.

| Novas perspetivas para a ADD | |
|---|---|
| D1 | - É urgente desbloquear toda esta situação, toda esta estagnação. A professores estagnados, correspondem escolas menos felizes.<br>- As carreiras não podem estar congeladas, tem de ser desbloqueadas, trabalhamos todos os dias, isto é um contrassenso.<br>- Tem de se criar um quadro novo. Um quadro novo criado de raiz, com outra linguagem. É preciso mudar a linguagem para evitar a reprodução do que está feito e pensar em modelos que correspondam ao que quero alterar e modificar.<br>- Tem de se pensar: O que se quer com a carreira docente e com a avaliação do desempenho docente? Que tipo de ligação deverá existir entre ambas? A carreira e a sua progressão têm de estar diretamente ligada à avaliação? Em que termos? A que tipo de avaliação?<br>- Não existe uma ideia clara e inequívoca entre as duas. Existe a ideia de carreira individual, existe a ideia de desempenho dos professores, a ideia de desempenho de escola, mas nada está interligado.<br>- É urgente criarem-se modelos de avaliação de escolas, de avaliação docente e não docente e de gestão de escolas. Porque tudo tem de estar ligado e tudo anda desligado.<br>- A escola serve a comunidade e o nosso impacto na comunidade têm de ser avaliado para poder ser quantificado e isso também não é feito.<br>- Veja que não existe interligação entre a ADD e a envolvente comunitária, ou a avaliação externa com a envolvente comunitária, avalia-se sobre si próprio, sobre o próprio umbigo, avaliar o que não é possível avaliar…outra situação, não existe correlação transparente entre a ADD e os resultados da escola, nunca houve, estão teoricamente desligadas.<br>- (ideia prevalecente) - deveriam existir dois tipos de avaliação diferentes, uma avaliação ligada à progressão, a sumativa e uma avaliação contínua, formativa, ao nível das escolas e não diretamente ligada à progressão. Este modelo mistura tudo e por esse mesmo motivo desvirtua ambos os tipos de avaliação.<br>- Nem a Direção Geral de Administração Educativa (DGAE) se entende quanto às questões da progressão.<br>- Cabe essa função esclarecedora aos sindicatos, esses sim, têm uma força que subestimam e que é fundamental para a reestruturação das carreiras, dos modelos de avaliação dos professores e a construção de novos modelos de progressão nas carreiras.<br>- Os sindicatos deveriam pegar nos escalões mais baixos da carreira, reestruturar e criar novos critérios de progressão baseados no desempenho docente. Já não interessa pegar nos professores em fim de carreira.<br>A ADD, se fosse bem pensada, bem colocada em prática, poderia ser o pontapé de saída para a reforma do sistema educativo português.<br>- De que forma? Não sei. Poderia levar à reformulação de currículos, da avaliação externa das escolas, do tipo de lideranças, através dela poderíamos avaliar que tipo de escolas temos, que tipo de ensino ministramos.<br>- Poderia romper com o atual modelo de organização das escolas. Que professores temos? Têm mais formação, mas são melhores ou piores? |
| D4 | - Os professores necessitam de funcionar em grupo, como uma comunidade que se autoavalia e que troca experiências, porque muitos partilham o mesmo Conselho de turma. |

| | |
|---|---|
| | A avaliação necessita dessa troca de experiências para que haja melhoria no processo de ensino e de aprendizagem dos nossos alunos e no funcionamento global da escola. Tem de ser um sistema combinado e tácito e não imposto. A avaliação deve de tornar-se um processo natural, institucional e sistemático.<br>- Por exemplo, as coadjuvâncias facilitam o processo de observação de aulas e de troca de experiências, mas os professores não estão habituados a trabalhar em conjunto, isso não faz parte do currículo e da compatibilização horária.<br>- A avaliação e a forma como se processa pode também ter um fator económico. Quanto se gasta para se fazer uma boa avaliação? Quantos recursos são mobilizados, quantas pessoas, quantas horas de trabalho?<br>- As coadjuvâncias tem a intencionalidade primeira de prestar apoio aos alunos e não de mudar práticas dos professores, mas na prática conduzem a uma mudança nas práticas, porque tem de existir partilha, reflexão e planeamento do que se vai fazer em conjunto. É o início de novas práticas. Na minha opinião, as coadjuvâncias deveriam de ser interdisciplinares, de preferência, entre os elementos do Conselho de turma, o núcleo deverá de deixar de ser o grupo disciplinar para ser o Conselho de turma, e o foco ser a melhor maneira de o professor chegar aos alunos. Porque num Conselho de turma, há sempre professores que chegam melhor aos alunos que outros.<br>- O Diretor de turma tem um papel importante e poucas horas atribuídas. A legislação contempla o trabalho de articulação curricular e de flexibilização curricular, mas este aspeto pedagógico é descurado face ao trabalho burocrático de gestão de faltas e de situações de indisciplina.<br>- Dever-se-ão de rever as estratégias e disseminar as práticas positivas. Há que fazer uma apropriação do currículo e dessa interdisciplinaridade no Conselho de turma. O Conselho de turma, é na minha opinião, o núcleo determinante. E esse trabalho de coadjuvância interdisciplinar ao nível do Conselho de turma é passível de ser feito, o problema é a atribuição de horas, um intrincado de situações a gerir, mas é possível porque a escola possui autonomia para o fazer e tudo está contemplado na flexibilidade curricular e nas planificações conjuntas.<br>- A turma é um núcleo estruturante no trabalho docente. O trabalho que se faz dentro da turma, o jeito para os alunos, o desmobilizar e o mobilizar. |
| D5 | - A ADD poderá contribuir para a diferenciação da qualidade docente (…).<br>Mas todos os modelos são imperfeitos e incompletos. Há que ver o que se pretende com a aplicação de determinado modelo. Qual é o objetivo para tanta complexidade? Para que serve? É eficaz para quê? Nada é neutro.<br>- A ADD é formativa e informativa, no sentido de procurarmos que tudo corra melhor. Deve ser indicativa do mais desejável.<br>- A ADD não deveria ser penalizadora, no sentido de um docente se sentir diminuído, de destruir a sua autoestima ou ficar com a sensação de trabalho perdido.<br>- A ADD tem de ser um trabalho de equipa dentro da escola. Mas não é.<br>- Na ADD temos de pesar as mínimas diferenças. A avaliação deveria ser motivadora e reguladora. A avaliação docente é muito importante porque mostra-nos o caminho, dá-nos rumo. |
| D6 | - Deveria haver uma segmentação na avaliação. Uma interna ao nível da própria escola, sem condicionalismos de quotas e talvez outra externa, a nível nacional, com outras características e com outro tipo de efeitos. A avaliação contribuiria assim para uma diferenciação da qualidade docente. |

*Fonte: Elaborado pela autora*

### 2.1.5. AEDD

Quadro 55 - Avaliação externa do desempenho docente (AEDD).

| Avaliação externa do desempenho docente | |
|---|---|
| D1 | - Na minha escola, toda a sala de aula é uma porta aberta, porque a sala de aula não é do professor ou dos alunos dessa turma, a sala de aula é da escola. |
| D2 | - A observação de aulas como é exigida por lei, é como se o professor tivesse de ser sujeito a um exame durante o seu percurso profissional. Esse exame é previamente preparado, existe uma preparação para exame, e essas aulas não correspondem às aulas do dia-a-dia, não correspondem ao verdadeiro saber e ao verdadeiro desempenho do professor.<br>- Não é possível fazer ADD quando a observação de aulas é desenraizada do seu contexto natural. É uma perversão criada com um bom princípio, ver como são dadas as aulas, ver o que acontece dentro de uma sala de aula, mas quando se avalia tem de se perceber o que se está a fazer.<br>- Concordo com a observação de aulas e o agrupamento no presente ano letivo instituiu um projeto de supervisão interna na escola secundária de carcavelos que consiste na observação de aulas entre professores de diferentes grupos disciplinares.<br>- É fundamental assistir a aulas, é assim que se aprende a ensinar. |
| D3 | - De nada serviu.<br>- Foi uma avaliação descontextualizada da realidade. A avaliação docente não pode ser descontextualizada da realidade do docente, dos seus alunos e da sua escola. (…) a avaliação tem de ser feita dentro da própria escola, de uma forma diferente da atual.<br>- Os processos avaliativos têm de ser simples, na conceção e na execução. Tem de estar associados à prática quotidiana.<br>- Eu conheço os meus professores, já assisti a algumas aulas, não me surpreenderam. Outros que não assisti, imagino como serão as suas aulas. Tenho o feedback dos alunos e dos encarregados de educação.<br>- Existe pouca diferença entre o que se é e o trabalho que pode ser feito com os alunos.<br>- Sei que nem todos são excelentes a dar aulas, que têm outras valências como por exemplo a gestão de projetos, a criatividade, mas no conjunto dos professores desta escola, considero-os excelentes profissionais.<br>- (…), nem todos os docentes tem perfil para lecionarem o ensino secundário e nem todos têm perfil para lecionarem o ensino básico.<br>- Sim, é importante, mas não da forma como tem sido feita. Quando foi feita ao nível interno da escola, por docentes do mesmo grupo disciplinar, só causou problemas. Destruiu o clima de escola. Os danos gerados têm vindo a ser superados lentamente.<br>- Os resultados da avaliação externa, não foram surpresa. Na prática e generalizando foram a confirmação do que já se sabia. Claro que há sempre um esforço para se mostrar o que é feito.<br>- Muitos dos professores sujeitos a avaliação externa, já tinham sido sujeitos a observação de aulas pelos relatores no 1º e 2º ciclo avaliativo.<br>- Duas aulas, ou 180 minutos descontextualizados, não refletem o trabalho docente em sala de aula. O impacto foi nulo.<br>-. Em Portugal, é muito difícil implementar esta prática (supervisivas, interpares) porque o currículo oficial não o permite.<br>- Os conteúdos disciplinares são muito compartimentados, fala-se de transversalidade, mas essa transversalidade tem de ter uma base curricular, em primeira instância, para permitir a implementação destas práticas. |

| | |
|---|---|
| | - E tem de existir uma maior flexibilidade horária, para que os professores possam dispor de tempo para trabalharem colaborativamente. Se as diferentes disciplinas tiverem um currículo partilhado, as supervisões são partilhadas naturalmente. Tudo ocorre de mãos dadas. |
| D4 | - Foi útil porque se entrou dentro da sala de aula, mas na prática não serviu de nada, porque tudo isto da avaliação ficou morto e arquivado dentro dos processos individuais dos professores.<br>Não foi feita uma avaliação ao trabalho realizado.<br>- A sala de aula é uma caixa negra. Houve a ideia que se fosse alguém de fora, se conseguiria mais, ver mais e diminuir-se-iam os interesses ou os conflitos internos ao nível de escola.- Os professores são soberanos na sala de aula e muitos são ciosos, não deixam ver o seu trabalho, não partilham o seu trabalho com os demais colegas e nesse aspeto foi bom porque se observaram aulas, mas não foi extensível a todos os professores, só se contemplou os 2 e 4 escalões. Muitos ficaram de fora e há professores que ao longo da sua carreira nunca tiveram uma aula observada.<br>- O cerne do trabalho do professor é a sala de aula, e quem trabalha bem nunca tem medo do seu trabalho.<br>- O olhar sobre a sala de aula deve de ser sob o ponto de vista interno e feito como prática sistemática, duas aulas não representam o trabalho feito na sala de aula. Tenho descrença nesta utilidade, na utilidade deste modelo de avaliação externa que é um olhar pontual e externo, descontextualizado do clima de escola.<br>- Neste agrupamento temos muitos professores em final de carreira, posicionados nos 8º e 9º escalões e só alguns requereram a avaliação externa para terem avaliação de muito bom ou excelente. Este ano letivo não temos nenhum professor com avaliação externa, os professores que pertenciam aos 2º e 4º escalões já foram todos avaliados.<br>- A avaliação externa está-se a extinguir. |
| D5 | - Sim, porque permitiu observar a sala de aula e no sentido de existir uma maior transparência e a possibilidade de uma maior partilha de informação, mas para alguns professores senti um reforço no "sentido do medo".<br>- Não se verificaram grandes surpresas, porque como professores somos cumpridores, talvez por receio, somos cuidadosos, uma classe que cumpre com dedicação.<br>- A observação de aulas também reforçou a ideia da ADD, como o julgamento de algo.<br>- A observação de aulas, deveria ser formativa, inserida no trabalho colaborativo e não uma forma de diminuição, de controle associada a uma classificação.<br>- Os relatórios são lidos e toma-se nota da avaliação, mas o seu conteúdo não é questionado porque é muito específico. Interessa a classificação.<br>- O relatório poderá interessar ao coordenador de departamento, pela especificidade da disciplina, mas como é sigiloso, apenas será lido se o coordenador pertencer à SADD. |
| D6 | - Os avaliadores têm de ter gosto na função, tem de ser verdadeiros e justos, independentemente de gostarem ou não do colega que estão a avaliar, não podem estar agarrados a rótulos e mitos, tem de dar a nota que o avaliado merece. Têm de ser isentos.<br>- Os avaliadores teriam de ter formação adequada e de serem nomeados pela direção.<br>- Não é verificado o seu trabalho.<br>- Olha-se mais à nota final, mas seria muito importante existirem reuniões entre o avaliador e o avaliado para que a avaliação seja um processo com um "fio condutor", com tempo, com equipas formadas para o efeito e com disponibilidade de horas. |

| | |
|---|---|
| | Equipas formadas não por imposição legal, por nomeação, mas com professores que gostam e têm formação e brio para exercerem este tipo de funções. Só dessa forma se poderá construir um processo avaliativo de qualidade, e construir uma escola de qualidade.<br>- A (…) a escola deveria de ter uma equipa preparada (…) para a observação de aulas, assim como possui uma equipa para atribuição das classificações finais (neste caso a SADD).<br>- Toda a avaliação deveria processar-se dentro da própria escola, dentro da própria instituição.<br>- Os professores trabalham dentro de determinada escola e é segundo as suas características e condicionalismos que têm de ser avaliados.<br>- A avaliação externa teria sentido se fosse para resultados a nível nacional. Este processo de avaliação externa é pontual, não possui dinâmica, de repente "acabou-se o tempo".<br>(equipa de avaliadores da própria escola) funcionaria num cruzamento permanente entre os elementos da equipa, a direção, os Conselhos de turma e os professores avaliados.<br>- (trabalho colaborativo com supervisão mútua de aulas) Fez-se. Mas não se pratica |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.1.6. Quotas*

Quadro 56 -Quotas.

| Quotas | |
|---|---|
| D1 | As quotas são uma correlação viciada, não existe progressão.<br><br>As quotas são reguladas pelos resultados da escola. |
| D4 | - Existem em todos os sistemas avaliativos (….) é um sistema injusto com uma malha muito apertada, na prática para haver poucos contemplados, poucas progressões, pouco dispêndio de dinheiro pela entidade empregadora.<br>- No papel aplicaram-se as quotas, mas as progressões nunca se concretizaram, a progressão na carreira está suspensa, foi ainda mais grave.<br>- Não existe grande margem para a aplicação de quotas, é um processo complicado, porque existem muitos professores excelentes/muito bons e não existem quotas para todos. Existe descontentamento e desmotivação por esse motivo. |
| D5 | - A questão das quotas é muito difícil de ultrapassar porque envolve custos económicos, é uma lógica empresarial. |
| D6 | - Não deveriam existir quotas que limitassem a avaliação interna. O resultado deveria ser justamente proporcional ao trabalho realizado. A nota final deveria ser justa e transparente. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.1.7. Sigilo*

Quadro 57 - Sigilo.

| Sigilo | |
|---|---|
| D3 | - O sigilo na avaliação docente é importante, porque é uma avaliação do trabalho individual de cada um, é privado.<br>- Se houvesse impacto económico, é natural que não existisse sigilo. |
| D4 | - Quanto ao sigilo, de uma maneira ou de outra tudo se sabe. |
| D5 | - Faz sentido, porque é uma avaliação individual, "ADD só dele". Mas também é controverso porque não existe transparência, não permite fazer um juízo pessoal, saber se se está dentro da norma ou fora da norma, dentro do desejável ou do não desejável. Como posso melhorar se não sei estou dentro na tabela? Pode acontecer serem sempre os mesmos.<br>- Na prática corrobora (a atribuição de melhores classificações às estruturas diretivas e a manutenção do clima de escola). |
| D6 | - A ADD tem de ser sigilosa, mas tem de ser falada, entre avaliador e avaliado.<br>- O sigilo é indiretamente, também imposto pelas quotas. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.1.8. ADD e colocação de professores*

Quadro 58 - ADD e colocação de professores.

| ADD e colocação de professores | |
|---|---|
| D4 | - É difícil porque as vagas para os quadros de escolas são muito residuais. As taxas de natalidade têm vindo a decrescer e a mobilidade dos professores torna-se cada vez mais difícil.<br>- Penso que nunca se pensou seriamente em associar a avaliação dos professores de quadro de escola/agrupamento à colocação de professores, no fundo é avaliar para progredir, para ganhar mais.<br>- O caso dos professores contratados foi diferente, houve uma ligação entre a avaliação e a colocação, para que pudessem ser escolhidos pelos Diretores e reconduzidos, mas atualmente o concurso é anual e a nível nacional, sem contemplar a sua avaliação. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.1.9. Liderança e gestão da escola*

Quadro 59 - Liderança e gestão da escola.

| 1. Liderança e gestão da escola | |
|---|---|
| D1 | - É da responsabilidade do Diretor a distribuição do serviço docente. A distribuição do serviço docente é o coração da escola, pois tudo o resto depende disto.<br>- É preciso ter intuição para se atribuir/distribuir serviço a professores que não se conhece. Tenho muito boa impressão dos professores contratados, vêm para trabalhar, pelas melhores razões.<br>- Toda a escola tem de ser globalmente responsabilizada pelo seu desempenho. Todos conhecem o trabalho de todos, uns anos são melhores conseguem fazer melhor, noutros anos não conseguem tanto, por exemplo nos grupos disciplinares os colegas sabem colocar-se por ordem de competência no trabalho.<br>- Quando chego à SADD para deliberar, já não há dúvidas.<br>- Considero-o mais democrático. Está mais aberto à comunidade. Sempre fui eleito pela comunidade que sirvo com as diferentes paridades e nunca fui nomeado. Tenho a confiança da comunidade que me rodeia e sirvo porque sempre dei provas do meu trabalho. Os encarregados de educação confiam em mim. As escolas têm de ter rosto, um rosto que presta contas de acordo com os resultados que obtêm e que merece a confiança da administração pública.<br>- Os anteriores presidentes dos Conselhos Diretivos e Conselhos Executivos também tinham ligações ao exterior, mas não eram tão visíveis. Hoje tudo é mais transparente.<br>- Quando um Diretor não é bom não se aguenta no cargo. Tem de ter carisma e o caráter adequado. Não se adquire caráter pelo desempenho da função. O carater já vem de trás, aprofundam-se as qualidades, não se adquirem.<br>- As escolas têm a autonomia e os meios suficientes para se organizarem. Mas fazem a diferença pelo tipo de liderança que possuem. A liderança está ligada ao caráter do Diretor. É uma gestão unipessoal? Pode ser, mas pode não ser. Comigo há espaço para todos, para ouvir todas as opiniões. Nunca desautorizo ninguém (Sr. Diamantino), todos têm a sua razão, umas mais válidas que as outras.<br>- Os anos de concurso de professores são anos geralmente mais conturbados. |
| D2 | - O Diretor e os Conselhos Gerais dominam-se mutuamente.<br>- As escolas dependem da visão do Diretor.<br>- Há Diretores bons e há Diretores maus.<br>- A autonomia chega do ponto de vista pedagógico e a parte administrativa é controlada através das plataformas eletrónicas do MEC. |
| D3 | - O importante é a minha equipa de trabalho, na qual confio plenamente.<br>- Confio muito no meu Conselho administrativo. A minha equipa está comigo há muitos anos, é uma equipa de continuidade.<br>- O funcionamento de uma escola depende das suas lideranças.<br>- Um Diretor cria o clima de escola. |

| | |
|---|---|
| D4 | - O atual modelo é um modelo que se tenta ajustar à realidade de cada escola. Estabelece uma maior abertura ao exterior, através do Conselho Geral, mas muitos dos elementos exteriores têm um papel pouco ativo, apenas estão presentes nas reuniões, quando estão.<br>- A eleição do Diretor é feita por um processo não colegial, sem representatividade plena do corpo docente.<br>- Um Diretor tem de possuir uma grande consciencialização do que é uma escola, e do seu enquadramento sociocultural e económico. Para se desempenhar este papel, é necessário trabalhar muito, ter grande vontade de superação das dificuldades, ser-se justo e democrata e fazer o melhor possível com as condições que se possui.<br>- O trabalho do Diretor é também muito controlado pelo ministério, pelas plataformas que temos de preencher. Não temos muita margem de manobra. Não se podem comparar escolas.<br>- Os rankings da comunicação social não transparecem a realidade. A escola é produtora e reprodutora da sociedade.<br>- Um Diretor tem sempre de olhar melhor, para decidir melhor. |
| D5 | - O atual modelo é um modelo que se tenta ajustar à realidade de cada escola. Estabelece uma maior abertura ao exterior, através do Conselho Geral, mas muitos dos elementos exteriores têm um papel pouco ativo, apenas estão presentes nas reuniões, quando estão.<br>- A eleição do Diretor é feita por um processo não colegial, sem representatividade plena do corpo docente. - Um Diretor tem de possuir uma grande consciencialização do que é uma escola, e do seu enquadramento sociocultural e económico. Para se desempenhar este papel, é necessário trabalhar muito, ter grande vontade de superação das dificuldades, ser-se justo e democrata e fazer o melhor possível com as condições que se possui.<br>- O trabalho do Diretor é também muito controlado pelo ministério, pelas plataformas que temos de preencher. Não temos muita margem de manobra. Não se podem comparar escolas. Os rankings da comunicação social não transparecem a realidade. A escola é produtora e reprodutora da sociedade. Um Diretor tem sempre de olhar melhor, para decidir melhor. |
| D6 | - Os Diretores assumem grande relevo no processo de condução da ADD.<br>- Os Diretores são importantes para a liderança da escola e de todos os processos que nela ocorrem.<br>- Os Diretores dinamizam os processos. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

*2.1.10. Distribuição do serviço docente*

Quadro 60 - Distribuição do serviço docente.

| Distribuição do serviço docente | |
|---|---|
| D1 | - Distribuo o serviço docente pelos méritos comprovados dos professores do meu corpo docente e tenho particular cuidado na afetação dos Diretores de turma às turmas, é um cargo fundamental.<br>- Nem todos têm perfil para exercerem o cargo de Diretor de turma.<br>- Não escolho as equipas pedagógicas. Tenho preferências pessoais, mas não as manifesto.<br>- Na prática, para mim são todos iguais, escolhem-se e elegem-se mutuamente entre si.<br>- Abdiquei da eleição dos coordenadores como sugere a atual legislação, mantive-me no antigo sistema, estaria a indicar pessoas para serem eleitas, não o faço.<br>- Trabalho com as equipas possíveis e não com as equipas que gostaria, mas trabalhamos sempre bem, com bons resultados.<br>- Professores com "mau desempenho", anulo-os. Atribuo-lhes funções menores e de pouca responsabilidade. |
| D3 | - Os horários são sempre nominais, sou eu quem faz a distribuição de serviço.<br>- Tenho em conta os pedidos que me são feitos, os pedidos que são feitos ao nível do grupo disciplinar, mas a responsabilidade final é minha.<br>- Também existe rotatividade na distribuição de serviço, mas é a rotatividade possível.<br>- A preocupação maior é assegurar professores para disciplinas sujeitas a exame nacional e a continuidade dos projetos de escola.<br>- Em primeiro lugar a continuidade pedagógica integradora; possuir turmas de continuidade pedagógica desde o início do 3º ciclo até ao final do ensino secundário; o conhecimento pessoal de cada docente, ou seja, o perfil do professor e nunca pela graduação imposta pelos concursos nacionais de colocação de docentes.<br>- A atribuição do cargo de Diretor de turma é extremamente importante, porque os Diretores de turma são a cara da escola. Deposito neles a maior confiança.<br>- (…). Escolho os coordenadores, faço um trabalho de sapa, vou auscultando opiniões, faço um trabalho de sondagem prévio, escolho os que quero indiretamente.<br>- A escolha dos coordenadores é fundamental, assim como a sua relação com os coordenadores de grupo.<br>- Tenho bons professores em sala de aula, bons coordenadores, bons Diretores de turma, mas poucos reúnem as 3 características. Um professor para ser excelente tem de ser um professor completo?<br>- O corpo de Diretores de turma é fundamental numa escola. Os Diretores de turma são "a cara da escola". |
| D4 | - Os grupos disciplinares fazem a sua proposta, que normalmente é aceite.<br>- Tenta-se a continuidade pedagógica de professores e de alunos em turma.<br>- A escolha dos Diretores de turma é feita pelo Diretor, por mim, com base na minha experiência pessoal ou atribuo a um professor contratado. Há professores a quem não posso atribuir esse cargo.<br>- Os professores do Conselho pedagógico são eleitos, em reunião manifestam uma lógica de pensamento de grupo disciplinar (….) |

| | |
|---|---|
| | - Os professores são uma variável fixa no funcionamento de uma escola e quando o corpo docente é estável torna-se mais fácil gerir uma escola, outros fatores são variáveis, mas de menor importância.<br>- Na prática, a avaliação serve oficialmente para escalonar em termos de progressão na carreira, em ordenados e não se reflete em termos de organização na escola, em serviço distribuído ou em turmas atribuídas porque isso é da competência e da responsabilidade do Diretor todos os anos letivos. |
| D5 | - Nesta escola tenta-se respeitar a continuidade pedagógica e a graduação profissional.<br>- Os mais velhos são os primeiros a escolher e assim progressivamente. Tenta-se sempre que haja consensos. Às vezes não se consegue.<br>- Os resultados da ADD só interferem em casos excecionais na distribuição de serviço, para casos graves de incumprimento de serviço.<br>- Geralmente os contratados ficam com as últimas escolhas, ou preenchem lacunas, de professores ausentes ao serviço. Mas temos tido muito bons professores que não pertencem ao quadro.<br>- Os docentes com atribuição de cargos, as chamadas estruturas diretivas colocam-se numa posição mais privilegiada para a obtenção de melhores classificações. Porque a estrutura e a estabilidade da escola depende diretamente do seu trabalho. É uma estrutura piramidal.<br>- Sim, na prática são. As lideranças intermedias são estruturas gestionárias que permitem a" gestão com hora", o cumprimento atempado dos requisitos da escola, o que é muito importante e em termos avaliativos competem com os outros professores na atribuição das avaliações. Competem teoricamente, mas na prática não competem. Este modelo permite esta dicotomia.<br>- O Diretor é o responsável máximo pelo processo.<br>- A ADD para se concretizar envolve muitos intervenientes, a começar pelo próprio professor.<br>- Mas a ADD começa ainda antes de ter começado, pelo serviço distribuído a cada professor e pelas características das turmas. Sejamos realistas. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.1.11. Supervisão docente*

Quadro 61 - Supervisão docente

| Supervisão docente | |
|---|---|
| D1 | - Nada se apura, para ter efeitos ou consequências.<br>- A supervisão interna conduz à melhoria dos resultados (…) não existe uma verdadeira supervisão interna. |
| D2 | - Este projeto foi criado pelo Conselho pedagógico porque sentimos necessidade de saber que tipo de aulas temos, como são as nossas aulas, que características prevalecem.<br>- O facto de envolver todos os grupos disciplinares permite que seja um projeto transversal a toda a escola, com olhares partilhados porque cada professor observa aulas de outros grupos disciplinares também ficando a conhecer o que se passa nas aulas onde se transmite outros conteúdos disciplinares**.**<br>- (implementação) Nada fácil.<br>- O projeto inicial, uma medida que fazia parte do "Plano para o Sucesso", propunha a obrigatoriedade de cada coordenador de grupo disciplinar observar 15 aulas de colegas do mesmo grupo disciplinar, usufruindo para isso de redução de componente letiva e foi reprovado no Conselho pedagógico por todos os grupos disciplinares.<br>- Posteriormente houve renegociações ao nível dos grupos disciplinares, surgiram novas propostas e aprovou-se o atual modelo. É um estudo pioneiro que vai permitir tirar ilações relacionadas com o tipo de aulas que temos, vai permitir caracterizar o tipo de sala de aula que existe no agrupamento.<br>- As parcerias e as coadjuvâncias são fundamentais, porque se processam dentro da sala de aula, na componente letiva permitindo diminuir o número de apoios extracurriculares. São também formas de resolver uma continuidade do trabalho que é feito ao nível dos apoios. Na sala de aula detetam-se as reais dificuldades dentro do contexto da turma.<br>- É um sistema de monitorização das aprendizagens dos alunos que tem vindo a ser aperfeiçoado há 4 anos. A sua raiz teve origem num sistema de avaliação utilizado pelo Diretor da Escola das Palmeiras, na Covilhã, para monitorizar o trabalho dos professores e os resultados escolares dos alunos. Achei interessante e adaptei ao Agrupamento. Este sistema é mais abrangente, porque incide mais nas aprendizagens dos alunos, dá-me a performance de cada aluno nas várias disciplinas e também a sua evolução dentro de cada disciplina.<br>- Cada grupo disciplinar indica 6 competências básicas para a sua disciplina, por ciclo de escolaridade e transversais. Remetem-me os dados obtidos com uma periodicidade quinzenal.<br>- Este sistema permite proceder a uma orientação melhor do estudo dos alunos, a ser mais rápido detetar as dificuldades de aprendizagem, conduzindo a uma diminuição do número de apoios extracurriculares e a uma maior diferenciação do trabalho em sala de aula, induz a utilização de outro tipo de estratégias e metodologias em sala de aula, mais dirigidas aos alunos.<br>- Compartimentamos a educação e o saber por áreas e hoje somos especialistas de nada. Temos de complexificar o ensino e os currículos.<br>- Com o anterior Ministro demos um salto mortal à retaguarda, apostámos nos conteúdos e excluímos as competências. Tenho fé no atual ministro, tenho fé que aposte na transdisciplinaridade. |

| | |
|---|---|
| D3 | - Não gosto do conceito da palavra supervisão. Na prática não é feita nenhuma supervisão.<br>- Trabalha-se em conjunto, funciona a autorregulação. No final do ano, refletimos e analisamos o que foi mais ou menos bem conseguido face aos objetivos inicialmente traçados.<br>- Não é feita observação de aulas entre pares, ou qualquer tipo de trabalho colaborativo com essa intenção. Será certamente um projeto a ser desenvolvido no futuro.<br>- O que temos feito é ministrar formação no sentido de dar mais formação a problemas que surgem na sala de aula como é o caso da indisciplina.<br>- A supervisão interna, quando é imposta, é sempre mal recebida. Tem de possuir uma contextualização que seja aceite por vir a ter frutos. A supervisão interna sendo imposta, é uma moeda de duas faces, os professores recebem-na mal, pelo facto de ser imposta.<br>- Os professores têm de ver os benefícios do seu trabalho. As parcerias pedagógicas, não funcionam se não houver contrapartidas, nem que seja em carga horária, já que não é possível ser em ordenado mensal. |
| D4 | - A supervisão está ligada à progressão. Faz-se supervisão com que objetivo concreto? Na prática supervisão é avaliação. Quem supervisiona é quem avalia, o coordenador de grupo ou de departamento e são os que possuem funções avaliativas. Faz-se supervisão para avaliação e para fins de progressão |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.1.12. Formação*

Quadro 62 - Formação.

| Formação | |
|---|---|
| D3 | - A formação foi sempre obrigatória. Nunca parou, ao contrário da ADD. A formação foi e é o cenário de fundo para tudo.<br>- Recorremos ao CFAE solicitando ações dentro do âmbito das nossas necessidades, ofereço formação paga pela escola aos professores e formação creditada pelas ACD´s.<br>- A escola oferece formação aos docentes, após feito o diagnóstico das suas necessidades.<br>- Também existe o incentivo da autoformação, dentro de cada grupo disciplinar, em que um docente que recebe formação, transmite a outros docentes.<br>- Não existe valorização externa da carreira docente, nem reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos professores.<br>- Contam-se os créditos e faz-se o relatório final de autoavaliação no final do ano letivo. |
| D4 | - (…) Os CFAE têm sido determinantes para a melhoria da formação ministrada aos professores e conduziram muito bem o processo de avaliação externa, auxiliando o trabalho das escolas na avaliação dos professores. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.1.13. Projeto educativo*

Quadro 63 - Projeto educativo.

| Projeto educativo | |
|---|---|
| D1 | - O conceito de AE surgiu comigo, em 1999. Foi o primeiro AE do país, criado à luz de um projeto educativo…<br>- Foi um projeto inovador e pioneiro e estendeu-se a todo o país com a ministra Maria de Lourdes Rodrigues.<br>- O Projeto Educativo, tem uma lógica empresarial, para que serve? É um pró-forma legal. |
| D3 | - É fundamental, é o fio condutor condiciona as práticas e a forma de estar da escola. É a base ideológica da escola.<br>- Foi criado em 2002, no seguimento da criação dos sistemas de avaliação para as escolas.<br>- A partir do projeto educativo, foram criados os planos de atividades, os planos curriculares de turma e os relatórios finais de autoavaliação da escola. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.1.14. Avaliação externa e interna da escola*

Quadro 64 - Avaliação externa e interna da escola.

| Avaliação externa e interna da escola | |
|---|---|
| D1 | - Os professores da minha escola sentem-se felizes. Nos questionários de autoavaliação aos quais respondem todos os anos, o nível de satisfação é superior a 80%. |
| D2 | A AEE não avalia o trabalho dos professores, avalia a escola e avalia pouco, de acordo com os parâmetros criados por eles. Com estes modelos de avaliação artificiais e desconexos perverteram o que poderia ser bom.<br>- Como se pode avaliar as escolas? Pelo percurso dos alunos que terminam o 12º ano de escolaridade. Quantos alunos terminam o 12º ano? E destes alunos quantos ingressam nas faculdades nas primeiras 5 opções? (…) são resultados parcelares do funcionamento da escola, mas são bons resultados (…) |
| D3 | - O clima social de uma escola é um indicador importantíssimo para aferir o trabalho que está a ser feito. Alunos e encarregados de educação satisfeitos constitui um facto que corrobora a qualidade do trabalho que é feito.<br>- …(silêncio)… pela satisfação dos elementos da comunidade educativa.<br>-Temos indicadores estatísticos, como as taxas de abandono escolar, os resultados dos alunos…são fruto das estratégias que são implementadas na escola. Sofremos pressões dos encarregados de educação.<br>- A AEE conduziu ao aperfeiçoamento da elaboração dos relatórios de autoavaliação interna da escola. Funcionou como um referencial.<br>- Os relatórios da IGE, são "chapa 3". Considero que os seus resultados são apenas indicadores, não são profundos, são indicadores.<br>- A autoavaliação interna da escola sempre foi feita. Já se pagou a uma empresa externa para proceder a esse trabalho, mas não resultou em pleno, porque as empresas desconhecem a complexa realidade das escolas. Abandonámos essa prática.<br>- O que é realmente importante é ensinar aos colegas como se faz, ou se pode fazer a monitorização e a transmissão das boas práticas.<br>- Não existem equipas perfeitas, podem ser quase perfeitos individualmente, mas o seu trabalho coletivo não resultar na plenitude. Apostamos nos nossos planos de melhoria. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

# APÊNDICE 2.2. QUADROS SÍNTESE DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS AOS DIRETORES DE CFAE

## *2.2.1. Importância da ADD e do modelo (sentido lato)*

Quadro 65 - Importância da ADD e do modelo.

| Importância da ADD e do modelo | |
|---|---|
| DCFAE1 | - (…) impacto que a mesma poderá ter no desenvolvimento profissional dos docentes…"<br>- (…) resultados que se podem apurar da mesma, no sentido de se poder dar melhor formação aos docentes." |
| DCFAE2 | - Não serviu rigorosamente para nada porque as carreiras estão congeladas. Talvez pudesse ter sido útil se não estivéssemos parados.<br>- Tem de ser reformulada sem criar coisas "macabras" e ingeríveis burocraticamente.<br>- Existem maus professores, que necessitam que o seu trabalho seja revisto e melhorado.<br>- O que se tem de estudar, discutir e melhorar é o próprio processo avaliativo<br>- Com a suspensão da progressão na carreira, as avaliações a que foi sujeita não tiveram efeito. |
| DCFAE3 | - A avaliação do desempenho docente é importante porque serve de mecanismo regulador ao trabalho docente.<br>- Um dos problemas que se pode colocar ao sistema de avaliação português é a ligação da avaliação à progressão na carreira docente. Podemo-nos questionar acerca do motivo desta ligação.<br>- É um paradigma a avaliação estar ligada à progressão, mais concretamente a avaliação de cariz sumativo.<br>- O que é avaliar? Avaliar é classificar, mas ao mesmo tempo não é.<br>- Não existem maus professores, existe a necessidade de formadores internos, de maior acompanhamento ao trabalho docente.<br>- O problema da avaliação: será que avaliamos corretamente?<br>- Não avaliamos a fundo o que fazemos nos diferentes ciclos legislativos.<br>- Não tiramos as devidas ilações, desfazemos e repetimos o que foi feito anteriormente. |
| DCFAE4 | - A avaliação do desempenho docente poderá ser um instrumento útil de regulação do trabalho docente e das escolas, mas que nunca foi bem recebida pela classe docente tal como a observação de aulas.<br>- Referiu que o facto da progressão na carreira estar congelada, a avaliação de desempenho devia de estar suspensa. "Para que serve?"<br>- … existem reais dificuldades de supervisão no sistema. |
| DCFAE5 | - Não existem modelos perfeitos. A avaliação é sempre importante e tem de ser feita.<br>- O modelo de ADD poderá vir a ser remodelado. Poderão vir a ser introduzidas algumas alterações, mas parece ser esta a base que está para continuar.<br>- De acordo com o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de janeiro (artigo 30.º), o modelo de ADD deveria ter sido revisto durante o quarto ano de vigência, que corresponderia ao ano letivo 2016/2017, com consulta das associações sindicais. Não foi revisto e continua em vigor.<br>- Esperava que o modelo de avaliação fosse revisto e também o Estatuto da Carreira Docente. |

| | |
|---|---|
| | - Em maio foi publicada outra Portaria que dá novo impulso à avaliação docente, à avaliação externa.<br>- Foi publicada a 4 de maio a que promove o reposicionamento dos docentes que ingressaram entre 2011 e 2017 e fixa condições específicas para a observação de aulas, assegurando a criação de vagas supranumerárias para acesso aos 5.º e 7.º escalões.<br>- De acordo com o artigo 1.º, esta Portaria define os termos e a forma como se processa o reposicionamento dos docentes no respetivo escalão, de acordo com tempo de serviço prestado antes do ingresso na carreira docente. Na carreira poderão ingressar docentes que tenham prestado serviço no ensino privado ou em colégios de associação.<br>- Esta Portaria é uma bomba, sob todos os aspetos. Haverá novos docentes a avaliar externamente, outros pedirão a recuperação das aulas observadas e teremos de analisar todos os casos individualmente, o que se traduzirá num grande volume de trabalho. O mais importante é que esta Portaria recolocará docentes outrora não incluídos na carreira, ao mesmo nível de docentes que estiveram estagnados durante todos estes anos.<br>- Docentes contratados e Quadros de Zona Pedagógica incluídos nesta Portaria ficarão em igualdade, ou seja posicionados nos mesmos escalões de outros colegas admitidos mais cedo na carreira (…) Exatamente. Trata-se então de um processo desigual.<br>- (…) Haverá professores que nunca atingirão o meio da carreira |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.2.2. Importância da avaliação externa*

Quadro 66 - Importância da avaliação externa.

| Importância da avaliação externa | |
|---|---|
| DCFAE1 | - Considera importante a observação do desempenho docente na sala de aula, porque o professor não tem noção da sua total "performance" na sala de aula, porque tem de gerir várias situações em simultâneo para que a aula decorra dentro da normalidade e se cumpra o planeado.<br>- Considera ser vantajoso que a observação do desempenho dos docentes em sala de aula seja feito por colegas que não trabalham na mesma escola/agrupamento de escolas para evitar questões de proximidade e para que a observação seja isenta e realizada com padrões éticos. Referiu que pode acontecer que por vezes os avaliados e os avaliadores já se conheçam de anos anteriores, mas o facto de não trabalharem em conjunto confere isenção ao processo.<br>- Referiu que a avaliação externa do desempenho docente é presentemente um processo administrativo mecanizado e sem grande aproveitamento porque não existe reflexão e articulação acerca dos dados obtidos.<br>- Considera que a sua existência poderá ser muito útil para a supervisão pedagógica e que poderá trazer benefícios quando bem conduzida/realizada, traduzindo-se num aproveitamento em termos de melhorias pedagógicas dentro e fora da sala de aula.<br>- Tranquilizar o sistema;<br>- Processo de aferição;<br>- Graduar professores na escala infernal das quotas.<br>- Reconhece que a avaliação externa é um elemento útil para os Diretores procederem a desempates na atribuição de quotas.<br>- Reconhece a avaliação externa como fator de fundamentação de graduação e hierarquização de carreira.<br>- Reconhece que a tónica da avaliação externa está na graduação da profissão docente – seguida da hierarquização da avaliação docente e a inserção dos docentes num novo referencial criado pelo MEC (não tiveste a nota, ficaste aqui….).<br>- Reconhece que a avaliação externa conduz a uma melhoria do desempenho docente e do clima de sala de aula.<br>- Considera que a avaliação externa melhora a profissão docente. |
| DCFAE2 | - A avaliação docente com observação de aulas foi um processo que sofreu alterações a meio, no início a observação de aulas foi feita dentro da própria escola pelos pares e revelou que existia pouca ética e interesses comuns desde as direções aos próprios colegas e perante esta situação criou-se este novo sistema da avaliação externa, também pelos pares mas de outras escolas, que não concorrem diretamente pelas mesmas quotas avaliativas.<br>Neste aspeto, este novo processo é mais isento, mais transparente, mas a observação de duas aulas, continua a ser insuficiente, são duas aulas cozinhadas, encenadas não tendo o avaliador externo qualquer conhecimento da realidade escolar dessa escola, desse professor ou desses alunos.<br>- A avaliação externa foi um processo que correu bem e que poderá continuar.<br>- Com a suspensão da progressão na carreira, as avaliações a que foi sujeita não tiveram efeito. |

| | |
|---|---|
| DCFAE3 | - A avaliação externa é importante e favorável para a melhoria do desempenho docente/em sala de aula. O olhar externo é sempre um olhar diferente e mais isento, que poderá originar mudanças na atitude do professor.<br>- A avaliação externa é um trabalho acrescido ao trabalho normal do professor avaliador. Consiste em observar e classificar. A avaliação externa observa e classifica e limita o papel do avaliador.<br>- A observação de aulas é muito importante, deveria ter uma componente formativa, sem efeito punitivo na carreira docente, como nos orientadores de estágio. No atual modelo avaliativo, a observação está ligada à classificação.<br>- Será a avaliação externa uma vantagem? Sim, será. Precisa de uma monitorização mais séria. Professores com mais formação. Está tudo consignado na Lei, mas não passa à prática. E a avaliação interna? Melhora a relação com os alunos, e conduz à necessidade e existência de mais formação. |
| DCFAE4 | - Informou que a avaliação externa do desempenho docente incide nos professores posicionados no 2.º e 4.º escalões da carreira docente e em docentes em período probatório. Presentemente praticamente todos os docentes abrangidos pelo CFAE (…) posicionados no 2.º e 4.º escalão da carreira já foram sujeitos a avaliação externa, existindo alguns professores em período probatório ou que deixaram de exercer funções nos serviços centrais do MEC.<br>- Referiu que a avaliação do desempenho docente poderá ser um instrumento útil de regulação do trabalho docente e das escolas mas que nunca foi bem recebida pela classe docente tal como a observação de aulas.<br>- Frisou que o congelamento de carreiras levou à redução de pedidos de observação de aulas para obtenção das menções de *Excelente* ou *Muito Bom*. Referiu que tem em média 10 professores para serem avaliados no presente ano letivo.<br>- Referiu que a avaliação externa é um trabalho individual e solitário, desprovido de equipa, sem colaboração interpares.<br>- Não existe uma articulação global entre o trabalho desempenhado nas escolas e fora das escolas, pelos avaliadores externos.<br>- Referiu que a avaliação externa do desempenho docente não produz efeitos, é pouco consistente e sem rigor.<br>- A observação de aulas é apenas para cumprimento de efeitos legais e não tem efeitos e mesmo assim pode ser feito o pedido de recuperação de aulas assistidas.<br>- Mencionou que considera importante que a observação de aulas seja feita por avaliadores externos, por fatores de isenção e sem pressão dos Diretores das escolas/agrupamentos. O avaliador externo não pode pertencer à escola, desde 2012, e "não existe espírito protecionista.<br>- Os avaliadores externos só se reúnem nas reuniões formais para as quais são convocados nos Centros de Formação de Associação de Escolas, reuniões cuja ordem de trabalhos versa habitualmente para aferição de critérios formais e agilização de procedimentos.<br>- Questionou se sabem os avaliadores externos avaliar a parte pedagógica? É necessário a criação de instrumentos/grelhas mais claras, com mais fundamentação. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.2.3. Quotas*

Quadro 67 – Quotas.

| Quotas | |
|---|---|
| DCFAE1 | - Reconhece que a avaliação externa é um elemento útil para os Diretores procederem a desempates na atribuição de quotas.<br>- Graduar professores na escala infernal das quotas. |
| DCFAE2 | - "… criou-se este novo sistema da avaliação externa, também pelos pares mas de outras escolas, que não concorrem diretamente pelas mesmas quotas avaliativas."<br>- "As quotas existem em quase todos os sistemas avaliativos.<br>- O que se tem de estudar, discutir e melhorar é o próprio processo avaliativo." |
| DCFAE3 | - As quotas "surgem naturalmente".<br>- "O problema está na avaliação e não nas quotas, entende-as, mas não concorda". Seria bom inventar um sistema onde não existissem quotas.<br>- As quotas caem sempre nos mesmos, não há promoções. Aceitam-se as quotas, mas não se concorda. Classificar é muito complicado.<br>- Existem "pequenos poderes" nas organizações que gerem a atribuição e aplicação das quotas. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.2.4. Sigilo*

Quadro 68 – Sigilo.

| Sigilo | |
|---|---|
| DCFAE1 | - Informou que a classificação final da avaliação externa é sigilosa e não pode ser reclamada e que o avaliado reclama da nota final das duas componentes interna e externa, "reclama da sua globalidade". |
| DCFAE3 | - O diretor do CFAE (…) concorda com o sigilo para efeitos de progressão, mas discorda para efeitos formativos. |
| DCFAE4 | - O conteúdo do relatório é sigiloso, não tendo o Diretor do CFAE conhecimento do conteúdo do mesmo. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.2.5. Posicionamento dos diretores dos CFAE face à avaliação externa*

Quadro 69 - Importância da avaliação externa.

| Importância da avaliação externa | |
|---|---|
| DCFAE2 | - No primeiro ano, o ano letivo 2012/2013, foi uma grande sobrecarga por ser um processo novo, tivemos de construir toda a documentação, recolher dados acerca dos professores avaliadores e avaliadores e existiam muitos professores para serem avaliados.<br>- Foi muito complicado para montar o esquema. Tudo teve de ser construído de raiz.<br>- Exigiu uma grande colaboração entre os diferentes CFAEs e as direções das escolas.<br>- Os documentos após o primeiro ano foram sendo adaptados e reformulados. |
| DCFAE3 | - Monitorizam e asseguram a realização da avaliação externa.<br>- No ano letivo de 2012/2013, a reação dos Diretores dos CFAE à monitorização do processo de avaliação externa foi na globalidade bem aceite.<br>- Houve posições de oposição da parte de alguns Diretores de CFAE, mas também de concordância devido à importância da observação de aulas.<br>- Alguns Diretores manifestaram-se a favor da avaliação externa, considerando que os resultados da mesma deveriam ser utilizados na dimensão formativa.<br>- Em termos práticos, a tarefa de gestão dos AExt foi aceite como mais uma tarefa dos CFAE no auxílio do trabalho das escolas e na melhoria da qualidade dos processos de ensino. |
| DCFAE4 | - Informou acerca do papel do CFAE na coordenação da BAE, abrangendo (11) AE, desde o ano letivo 2012/2013. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.2.6. Posicionamento dos diretores de AE/ENA face à avaliação externa*

Quadro 70 - Posicionamento dos diretores de AE/ENA face à avaliação externa.

| Posicionamento dos diretores dos AE/ENA face à avaliação externa | |
|---|---|
| DCFAE1 | - "… alguns diretores queixam-se da nomeação de professores dos seus agrupamentos por serem professores que acumulam o desempenho de outros cargos a nível de escola e que a avaliação externa é mais uma sobrecarga de trabalho."<br>- "Não existe articulação entre o trabalho que é feito pelos professores nas escolas e o desempenho da função de avaliador externo." |
| DCFAE2 | - Os diretores dos AE/ENA colaboram na organização do processo de avaliação externa e fazem parte da Comissão Pedagógica do Centro de Formação.<br>- Nunca indagou em profundidade as suas posições face à avaliação externa e sobre os resultados que constam nos relatórios elaborados pelos AExt. |
| DCFAE3 | - Os diretores AE colaboram na organização do processo de avaliação externa e fazem parte da Comissão Pedagógica do CFAE.<br>- Nunca indagou em profundidade as suas posições face à avaliação externa do desempenho docente e sobre os resultados que constam nos relatórios elaborados pelos avaliadores externos. |
| DCFAE4 | - Referiu que alguns Diretores se queixaram da nomeação de professores dos seus AE por serem professores que acumulam o desempenho de outros cargos a nível de escola e que a avaliação externa é mais uma sobrecarga de trabalho.<br>- Não existe articulação entre o trabalho que é feito pelos professores nas escolas e o desempenho da função de avaliador externo.<br>- Os Diretores AE não podem interferir na avaliação externa, não podem contestar ou pôr em causa essa avaliação." |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.2.7. Monitorização do processo de avaliação externa*

Quadro 71 - Monitorização do processo de avaliação externa.

| Monitorização do processo de avaliação externa | |
|---|---|
| DCFAE1 | - (…) o processo decorre dentro dos normativos legais, sendo sua a responsabilidade da gestão e monitorização do processo.<br>- Considerou também ser importante que os avaliados tenham também conhecimento do desenrolar do processo, estando também à disposição dos mesmos para esclarecimentos necessários. (…) exerce este cargo há mais de 20 anos.<br>- Reconhece existirem lacunas nas escolas ao nível da inter-relação entre as diferentes estruturas de coordenação, talvez devido a imposições de distribuição de serviço e de carga horária.<br>- Reconhece existir pouca ligação entre a triangulação direção, avaliador interno e avaliado e lacunas de formação para o exercício da função de avaliador interno.<br>- Recebe em mão o relatório do avaliado para dar ao avaliador externo. |
| DCFAE3 | - A monitorização do processo de avaliação externa é feita pelo diretor do CFAE.<br>- Presentemente pode-se considerar que "a avaliação externa do desempenho docente entrou na rotina".<br>- O Diretor do CFAE assegura o desenrolar e a qualidade do processo e fornece ao avaliador externo minuta de todos os passos a seguir.<br>- A seriação e escolha definitiva dos AExt é feita por opção da Comissão Pedagógica após a indicação do Diretor do CFAE.<br>- O Diretor opta por professores com experiência no desempenho dessa função. Alguns avaliadores externos são repetidamente chamados para garantia da qualidade do processo.<br>- No final do processo avaliação externa, redige-se uma ata formal à qual se anexa o recibo de entrega do relatório do avaliador externo para comprovativo e para fecho do processo. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.2.8. Calendarização e operacionalização do processo de avaliação externa*

Quadro 72 - Calendarização e operacionalização do processo de avaliação externa.

| Calendarização e operacionalização do processo de avaliação externa | |
|---|---|
| DCFAE1 | - (…) existe um cronograma aprovado pelo Conselho de diretores de AE/ENA que é cumprido.<br>- Em termos gerais nos meses de setembro e outubro faz-se o levantamento dos professores a avaliar e dos avaliadores disponíveis, em dezembro, procede-se às notificações mútuas e em janeiro inicia-se o processo de avaliação externa que tem de ficar concluído até junho.<br>- Os diretores AE indicam a bolsa de avaliadores da sua escola e o Centro procede à compilação de dados e procede à criação da BAE por Centro de Formação.<br>- O CFAE trabalhou sempre em colaboração com os diretores AE, procurando escolher os melhores professores para realizarem a avaliação externa, resolvendo os casos que iam surgindo, sem guerras, recorrendo por vezes a operações de charme, estabelecendo uma relação de negociação mútua para se chegar a consensos.<br>- Cumpriu-se sempre a calendarização, os planos de aula e toda a documentação era entregue no Centro para se controlar a situação e tudo funcionou nos dias marcados.<br>- A documentação é própria de cada CFAE, produzida internamente, mas na globalidade não difere dos outros Centros de Formação assim como a calendarização.<br>- A documentação, calendarização e a afetação avaliador-avaliado é aprovada na 1ª reunião da Comissão, um Conselho com os Diretores de todas as escolas associadas. |
| DCFAE2 | - Com os avaliadores externos nunca houve problemas, quer em termos de documentação quer em termos de pontualidade para com o processo. Foram sempre impecáveis.<br>- O Centro funcionou sempre como depositário de toda a documentação. |
| DCFAE4 | - Considerou existirem três momentos distintos neste processo de avaliação externa: o início com entrega de planos de aula e outros materiais auxiliares no CFAE (que são arquivados para prova caso seja necessária em caso de inspeção ou recurso); o meio com observação de aulas e o fim com a entrega do relatório do avaliador externo que culmina a conclusão do processo de avaliação externa. |
| DCFAE5 | -- Procuramos que os AExt não façam grandes deslocações. Procuramos facilitar todo o processo. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### 2.2.9. Bolsa de avaliadores externos (BAE)

Quadro 73 - Bolsa de avaliadores externos (BAE).

| Bolsa avaliadores externos (BAE) | |
|---|---|
| DCFAE1 | - (…) o CFAE constrói uma lista geral por grupo disciplinar que é chamada a BAE, sendo que a seleção do AExt, é feita pelo Diretor do CFAE de forma aleatória."<br>- (…) selecionar AExt com formação e experiência de observação de aulas para assegurarem a qualidade da avaliação.<br>- Repete os mesmos avaliadores externos para garantia da qualidade do processo.<br>- Referiu que é da sua responsabilidade a escolha do avaliador externo, a partir das listas graduadas que recebe das escolas/agrupamentos afetos ao CFAE. Propõe essa escolha ao Conselho sendo sempre aceite. Na sua escolha cumpre os normativos legais (mesmo grupo disciplinar e até o mesmo nível de ensino) e tem também como critério a procura de um avaliador externo que lhe assegure a realização de uma observação profissional e isenta do avaliado.<br>- Refere que tem consciência que pode repetir o mesmo avaliador em sucessivos anos, mas procura a garantia da qualidade do processo. Escolhe criteriosamente<br>- Referiu que existem professores que gostam de observar aulas e que manifestam "gosto" por efetuarem avaliação externa, mas que a maioria encara como uma sobrecarga de trabalho. |
| DCFAE2 | - No início, no ano letivo 2012/2013, foi um problema porque foi um processo imposto e mal recebido pelos colegas indicados pelos Diretores das escolas.<br>- (…) tivemos muita dificuldade para termos AExt para as escolas do Conservatório Nacional de Música e Dança.<br>- (…) recorrer a professores de outros Conservatórios do país, o que implicou deslocações não remuneradas.<br>- A DGE teve de conceder autorizações especiais e tivemos de agrupar os professores por classes de instrumentos: cordas, sopros e percussão.<br>- Professores avaliadores de outras partes do país recusavam-se a aceitar vir avaliar a Lisboa e houve professores avaliados que viram o seu processo de avaliação ser adiado para o ano seguinte. |
| DCFAE3 | - Existe falta de professores que desempenhem a função de AExt nos grupos disciplinares de Educação Musical e de Espanhol, o que parece estar relacionado com a diminuta carga horária atribuída a estas disciplinas e consequentemente ao reduzido número de professores que lecionam estas disciplinas.<br>- (…) procede-se à permuta de AExt entre CFAE próximos ou a trocas de níveis disciplinares; ou seja, um professor do 3º ciclo avalia um professor do 2º ciclo. |
| DCFAE4 | - (…) os Diretores de AE coordenam a bolsa de avaliadores internos e indicam os AExt ao CFAE, construindo uma lista graduada por escola de acordo com os requisitos legais em vigor, sendo também graduados de acordo com a experiência em observação de aulas. |

| | |
|---|---|
| | - (…) o CFAE constrói uma lista geral por grupo disciplinar que é chamada a BAE, sendo que a seleção do AExt, é feita pelo Diretor do CFAE de forma aleatória.<br>- Procura selecionar AExt externos com formação e experiência de observação de aulas para assegurarem a qualidade da avaliação.<br>- Referiu que tem 10 a 11 grupos disciplinares de avaliadores externos, mas que nem todos exerceram essa função, outros já a exerceram por diversas vezes e outros que a exerceram já se encontram reformados.<br>- (…) não tem avaliadores para todos os grupos disciplinares, por exemplo o grupo de Espanhol.<br>- (…) os AExt não podem ser excluídos da BAE mesmo que o peçam, mas podem não ser escolhidos. Posteriormente a Comissão Pedagógica do CFAE (…) aprova a BAE e a nomeação dos professores AExt, não questionando as nomeações.<br>- Referiu que professores convocados para o desempenho da função de avaliadores externos são notificados com efeitos jurídicos, mas sente-se uma resistência na aceitação da função sendo que só no final do período legal de aceitação é "feita a assinatura", o que pode espelhar o seu desinteresse pela função. |
| DCFAE5 | - Houve anos em que tivemos poucos professores para avaliar, quase todos os professores já tinham sido avaliados. Com a abertura do novo concurso de docentes neste ano letivo tivemos mais professores e para o próximo ano letivo prevemos ter cerca de dez professores, excluindo os professores abrangidos pela Portaria.<br>- No geral, receio que haja falta de AExt. Nalguns grupos de recrutamento talvez haja AExt suficientes, mas não em todos os grupos.<br>- Pelos meus cálculos deverão existir cerca de 10 professores por cada AE abrangidos pela Portaria. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.2.10. Número de professores avaliados*

Quadro 74 - Número de professores avaliados.

| Número de professores avaliados | |
|---|---|
| DCFAE1 | - " … no presente ano letivo tem 10 professores para serem avaliados e que o número tem diminuído ao longo dos anos, tendo sido o contingente maior em 2012/2013." |
| DCFAE2 | - No presente ano letivo, só temos um colega a ser avaliado externamente e é justamente um colega de música que não foi avaliado anteriormente por falta de avaliador externo. |
| DCFAE3 | - (…) o número de professores avaliados tem vindo a diminuir, residindo em professores no período probatório, porque devido ao congelamento das carreiras praticamente todos dos professores posicionados nos 2º e 4º escalões da carreira já foram avaliados.<br>- No presente ano letivo de 2016/2017 existem apenas 10 professores sujeitos a avaliação externa.<br>- O congelamento das carreiras originou a ausência de pedidos de observação de aulas para obtenção da classificação de Muito Bom ou de Excelente, ou seja, para efeitos de subida de escalão na carreira docente.<br>- A recuperação da avaliação anterior reduziu os pedidos de avaliação externa ao CFAE e por motivo de congelamento de carreira.<br>- Os pedidos de recuperação da avaliação externa vieram justificar a utilidade das avaliações externas realizadas anteriormente e que por motivos de congelamento de carreira não tiveram aplicação prática. Esta medida veio justificar a eficácia e a existência da realização das avaliações anteriores. |
| DCFAE4 | - "…praticamente todos os docentes abrangidos pelo CFAE (…) posicionados no 2.º e 4.º escalão da carreira já foram sujeitos a avaliação externa, existindo alguns professores em período probatório ou que deixaram de exercer funções nos serviços centrais do MEC."<br>- Frisou que o congelamento de carreiras levou à redução de pedidos de observação de aulas para obtenção das menções de *Excelente ou Muito Bom*.<br>- Referiu que tem em média 10 professores para serem avaliados |
| DCFAE5 | - Esta Portaria é uma bomba, sob todos os aspetos. Haverá novos docentes a avaliar externamente, outros pedirão a recuperação das aulas observadas e teremos de analisar todos os casos individualmente, o que se traduzirá num grande volume de trabalho.<br>- Pelos meus cálculos deverão existir cerca de 10 professores por cada AE abrangidos pela Portaria.<br>- Houve anos em que tivemos poucos professores para avaliar, quase todos os professores já tinham sido avaliados.<br>- Com a abertura do novo concurso de docentes neste ano letivo tivemos mais professores e para o próximo ano letivo prevemos ter cerca de dez professores, excluindo os professores abrangidos pela Portaria. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.2.11. Aulas observadas*

Quadro 75 - Aulas observadas.

| Aulas observadas | |
|---|---|
| DCFAE2 | - Duas aulas é muito pouco para se avaliar o trabalho de um professor.<br>- São duas aulas encenadas com alunos previamente treinados, por vezes com materiais elaborados por outros colegas (…).<br>- Afeta a este CFAE existe uma colega que solicitou avaliação externa por três vezes e duas vezes com a mesma avaliadora externa, porque pretendia ter avaliação de *Excelente*.<br>- Existem maus professores, que necessitam que o seu trabalho seja revisto e melhorado. |
| DCFAE4 | - (…) que não obriga a que exista uma proposta rígida de compatibilidade "turma/dia" entre avaliador externo e avaliado.<br>- A Lei é omissa quanto à escolha do número de turmas a serem observadas/níveis de ensino e pela preferência de turmas por parte do avaliado.<br>- Apenas têm de ser cumpridos os 180 minutos de observação de aulas. |
| DCFAE5 | - São poucas as aulas observadas talvez por constrangimentos financeiros porque os professores não possuem reduções de horário nem ajudas de custo para execução desta função e desta forma parece ser comportável observar 180 minutos durante o ano letivo. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.2.12. Trabalho do avaliador externo*

Quadro 76 - Trabalho do avaliador externo.

| Trabalho do avaliador externo | |
|---|---|
| DCFAE1 | - Referiu não existir a nível das AE e estruturas centrais do MEC equipas de coordenação para gerir o trabalho dos avaliadores externos. |
| DCFAE2 | - (…) representava um acréscimo de trabalho.<br>- Com os avaliadores externos nunca houve problemas, quer em termos de documentação quer em termos de pontualidade para com o processo. Foram sempre impecáveis. |
| DCFAE3 | - (…) resume-se à observação de duas aulas e à elaboração de um relatório onde faz um parecer. |
| DCFAE4 | - (…) redige o seu relatório final de caráter sigiloso e entrega no CFAE, sendo posteriormente entregue ao diretor do AE que a entrega na SADD.<br>- Os AExt agem pela sua opinião. Na maioria dos casos não trocam impressões entre si. Não existe o trabalho mútuo de aferição de critérios. Podem eventualmente tirar dívidas entre si e informalmente na própria escola ou recorrer ao coordenador ou a outro colega pedindo ajuda para o preenchimento dos itens.<br>-Referiu que transmite aos AExt que não se avalia a turma, mas sim o desempenho do professor. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.2.13. Formação*

Quadro 77 - Formação.

| Formação | |
|---|---|
| DCFAE1 | - (…) considera muito importante que os AExt possuam domínio dos procedimentos e metodologias necessários para o exercício da avaliação externa e assegura que dá o acompanhamento necessário e a formação de que necessitam.<br>- (…) conta com a ajuda de um formador da DGAE para esclarecimento de dúvidas que possam surgir durante o processo.<br>- Considerou também ser importante que os avaliados tenham também conhecimento do desenrolar do processo, estando também à disposição dos mesmos para esclarecimentos necessários.<br>- (…) existir pouca ligação entre a triangulação direção, avaliador interno e avaliado e lacunas de formação para o exercício da função de avaliador interno.<br>- (…) nunca recebeu pedidos de formação justificados pelas classificações das avaliações finais ou das avaliações externas. |
| DCFAE2 | - Os avaliadores externos não se sentiam seguros a exercer essa função, não tinham formação prévia para o fazerem e representava um acréscimo de trabalho. |
| DCFAE3 | - Nos dois primeiros anos após a entrada do normativo legal em vigor, respetivamente ano letivo 2012/2013 e 2013/2014, o CFAE (…) deu formação aos avaliadores externos, depois tal não se verificou devido ao menor número de professores a avaliar. |
| DCFAE4 | - Informou que a formação em avaliação externa foi dada pela DGAE aos AExt, em anos anteriores.<br>- Alguns AExt foram convocados para uma formação não obrigatória na Av. 24 de julho, e teve conhecimento que no ano letivo de 2015/2016, de nove professores convocados apenas dois compareceram.<br>- Mencionou que o CFAE não esclarece sobre procedimentos a observar nas estratégias de aula, fica ao critério do AExt.<br>- Procura selecionar AExt com formação e experiência de observação de aulas para assegurarem a qualidade da avaliação. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.2.14. Reuniões entre AI e AExt*

Quadro 78 - Reuniões entre AI e AExt.

| Importância da realização de reuniões entre avaliador externo e avaliador interno | |
|---|---|
| DCFAE1 | - Considerou ser fundamental e exige a realização da reunião final entre o avaliador externo e o avaliador interno para aferirem a avaliação final do desempenho do avaliado. Podem indicar recomendações formativas (que considera muito importante) e proceder-se ao "acerto de classificações".<br>- E que só após a realização desta reunião o avaliador externo deverá redigir a versão final dos documentos a entregar na escola do avaliado.<br>- Dessa reunião é redigida uma ata final assinada por ambos os avaliadores onde deverão constar os pontos da ordem de trabalhos.<br>- Referiu que dá indicações aos avaliadores externos para trazerem o recibo da entrega do envelope referente aos documentos da avaliação externa na secretaria das escolas e que só após a entrega desse recibo no CFAE é dado o processo de avaliação externa por concluído. |
| DCFAE2 | - Não serviu para nada porque cada um dos avaliadores já levava o seu trabalho feito. |
| DCFAE3 | - Não existe articulação obrigatória entre o avaliador externo e o avaliador interno para aferição de resultados.<br>- O relatório do AExt é entregue na secretaria da escola do avaliado e é entregue no CFAE o respetivo recibo para arquivamento do processo.<br>- O Diretor do CFAE não tem acesso ao conteúdo dos relatórios finais dos AExt.<br>- O Diretor do CFAE é completamente isento de responsabilidades na classificação da avaliação externa.<br>- A responsabilidade da atribuição da avaliação final do avaliado é da SADD, do seu AE. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.2.15. Reuniões entre AExt e avaliado*

Quadro 79 - Reuniões entre AExt e avaliado.

| Importância da realização de reuniões entre o avaliador externo e o avaliado | |
|---|---|
| DCFAE1 | - Referiu não serem obrigatórias, mas que considera importantes existirem, principalmente após a primeira observação de aulas, para troca de impressões e melhoria de procedimentos do avaliado, caso se verifique essa necessidade.<br>- Justificação do cumprimento ou não cumprimento do plano de aula.<br>- "… não existe reunião prévia obrigatória à observação de aulas e também não existe reunião obrigatória após a observação de aulas … uma deliberação da DGAE."<br>- " ( …) a existência do relatório de autoavaliação do avaliado onde consta a sua opinião face ao seu desempenho nas aulas avaliadas e que é tido em conta para a elaboração do relatório final de avaliação externa pelo avaliador externo."<br>- Considerou ser fundamental e exige a realização da reunião final entre o avaliador externo e o avaliador interno para aferirem a avaliação final do desempenho do avaliado. Podem indicar recomendações formativas (que considera muito importante) e proceder-se ao "acerto de classificações".<br>- E que só após a realização desta reunião o avaliador externo deverá redigir a versão final dos documentos a entregar na escola do avaliado.<br>- Dessa reunião é redigida uma ata final assinada por ambos os avaliadores onde deverão constar os pontos da ordem de trabalhos.<br>- Referiu que dá indicações aos avaliadores externos para trazerem o recibo da entrega do envelope referente aos documentos da avaliação externa na secretaria das escolas e que só após a entrega desse recibo no CFAE é dado o processo de avaliação externa por concluído. |
| DCFAE3 | - A reunião entre avaliador externo e avaliado não é obrigatória, os avaliadores externos não são obrigados a dar "feedback", mas é importante que ambos se reúnam antes e depois da aula observada.<br>- É importante que o avaliador externo dê um verdadeiro feedback ao colega avaliado no sentido de apontar o menos bem conseguido a fim de melhorar o seu desempenho<br>- Não existe articulação obrigatória entre o avaliador externo e o avaliador interno para aferição de resultados.<br>- O relatório do avaliador externo é entregue na secretaria da escola do avaliado e é entregue no Centro de Formação o respetivo recibo para arquivamento do processo.<br>- O Diretor do CFAE não tem acesso ao conteúdo dos relatórios finais dos avaliadores externos.<br>- O Diretor do Centro de Formação é completamente isento de responsabilidades na classificação da avaliação externa do avaliado.<br>A responsabilidade da atribuição da avaliação final do avaliado é da SADD do seu AE. |
| DCFAE4 | - Informou que não existe reunião prévia obrigatória à observação de aulas e também não existe reunião obrigatória após a observação de aulas. Referiu que foi uma deliberação da DGAE.<br>- Realçou a existência do relatório de autoavaliação do avaliado onde consta a sua opinião face ao seu desempenho nas aulas avaliadas e que é tido em conta para a elaboração do relatório final de avaliação externa pelo avaliador externo. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.2.16. Escusa*

Quadro 80 – Escusa.

| Escusa | |
|---|---|
| DCFAE1 | - Referiu já ter havido pedidos para troca de avaliadores/avaliados por questões de relacionamentos interpessoais e que tal facto foi tido em conta, tendo procedido à substituição dos mesmos.<br>- (…) no início do processo de avaliação externa recebeu alguns pedidos de escusa para o exercício do cargo, pedidos esses que foram enviados para o ME e que foram recusados. |
| DCFAE2 | - No início, ano letivo 2012/2013, foi um problema porque foi um processo imposto e mal recebido pelos colegas indicados pelos Diretores das escolas.<br>- (…) existiram várias situações de pedidos de escusa que foram encaminhados para o ME e a resposta aos mesmos nunca veio em tempo útil, pelo que os colegas tiveram de realizar essa avaliação.<br>- Houve o caso de um professor da disciplina de Educação Física, único avaliador externo deste Centro, que não queria avaliar (…).<br>- Professores avaliadores de outras partes do país recusavam-se a aceitar vir avaliar a Lisboa e houve professores avaliados que viram o seu processo de avaliação ser adiado para o ano seguinte por falta de avaliador externo. |
| DCFAE3 | - No cômputo geral 1 ou 2 professores reclamam por excesso de trabalho.<br>- As escusas e declarações de impedimento são tomadas em conta quando legalmente justificadas. |
| DCFAE4 | - (…) teve um pedido de escusa que foi à Comissão Pedagógica e que foi indeferido por não reunir os requisitos exigidos na lei.<br>- (…) professores convocados para o desempenho da função de AExt são notificados com efeitos jurídicos, mas sente-se uma resistência na aceitação da função sendo que só no final do período legal de aceitação é "feita a assinatura", o que pode espelhar o seu desinteresse pela função. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.2.17. Reclamações*

Quadro 81 - Reclamações.

| Reclamações | |
|---|---|
| DCFAE1 | - (…) nunca teve reclamações do trabalho desenvolvido pelos avaliadores externos.<br>- Tem conhecimento de existirem algumas reclamações, mas ao nível interno das AE, dirigidas à SADD.<br>- Informou que a classificação final da avaliação externa é sigilosa e não pode ser reclamada e que o avaliado reclama da nota final das duas componentes interna e externa, "reclama da sua globalidade".<br>- Referiu que não é permitido por Lei repetir a avaliação externa. |
| DCFAE3 | - Nunca houve reclamações formais. |
| DCFAE4 | - Informou que a Comissão Pedagógica só pode receber reclamações na parte formal do processo de avaliação externa, "o seu trabalho tem rigor e não tem".<br>- Referiu que nunca teve reclamações da parte dos avaliados.<br>- Referiu que as reclamações da classificação final da ADD são feitas hierarquicamente, são recursos hierárquicos dirigidos ao Diretor Regional de Provimento (DGAE). |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.2.18. Feedback do processo de AEDD*

Quadro 82 - Feedback do processo de AEDD.

| Feedback do processo de AEDD | |
|---|---|
| DCFAE1 | - (…) existem professores que gostam de observar aulas e que manifestam "gosto" por efetuarem a avaliação externa, mas que a maioria encara como uma sobrecarga de trabalho.<br>- (…) nunca teve "feedback" das avaliações finais dos avaliados.<br>- Não recebe feedback acerca dos resultados da avaliação externa por parte dos diretores das AE/ENA e que nunca recebeu pedidos de formação justificados pelas classificações da ADD ou da avaliação externa. |
| DCFAE2 | - (…) foi um processo sigiloso e confidencial. Nunca tive acesso ao conteúdo dos relatórios.<br>- Não tem retorno sobre os resultados finais da ADD dos professores sujeitos a avaliação externa.<br>- (…) não sabemos se os colegas concluíram ou não o processo avaliativo e se o processo foi positivo ou negativo.<br>- O trabalho dos CFAE foi um trabalho burocrático e administrativo.<br>- Os AExt também não receberam qualquer feedback da qualidade do seu trabalho ou do resultado do processo do seu avaliado.<br>- (…) os AExt também desempenharam um trabalho burocrático. |
| DCFAE3 | - Não tem retorno sobre os resultados finais da ADD dos professores, sujeitos a avaliação externa atribuídos pelas respetivas SADD.<br>- O diretor do CFAE não tem acesso ao conteúdo dos relatórios finais dos avaliadores externos.<br>- O diretor do CFAE é completamente isento de responsabilidades na classificação da avaliação externa.<br>- A responsabilidade da atribuição da avaliação final do avaliado é da SADD do seu AE. |
| DCFAE4 | - Referiu que os avaliadores externos não realizam nenhum relatório final dirigido ao diretor do CFAE a relatar os pontos principais ou as dificuldades que tiveram durante o desenrolar do processo, apenas contactam o diretor do CFAE telefonicamente ou por correio eletrónico a esclarecer dúvidas processuais ou incumprimentos na entrega de planos de aula e outros documentos.<br>- O conteúdo do relatório é sigiloso, não tendo o diretor do CFAE conhecimento do conteúdo do mesmo.<br>- Não existe articulação entre o trabalho que é feito pelos professores nas escolas e o desempenho da função de avaliador externo. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

# APÊNDICE 2.3 – QUADROS SÍNTESE DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS AOS AVALIADORES EXTERNOS.

## *2.3.1. Opinião geral acerca da ADD*

Quadro 83 - Opinião geral acerca da ADD.

| Opinião geral acerca da ADD | |
|---|---|
| AExt1 | - É importante, mas não da forma como é feita. Talvez no futuro venha a ser útil. |
| AExt2 | - A avaliação docente parecia prometer muito, ser muito rigorosa e aferidora, mas não deu em nada.<br>- Trabalhou-se muito para a avaliação, nas escolas, em casa, sofreu-se muito individual e globalmente, gastou-se muito tempo, criaram-se atritos, mas não passou de um susto.<br>- Veio de repente, mudou a nossa forma de olhar para os colegas, mas de nada adiantou para a carreira. |
| AExt3 | - A ADD é sempre importante seja em que profissão for, mas no nosso caso parece desfasada da realidade quotidiana. Faz-se para se dizer que se faz, mas não afere nada de concreto.<br>- Depende do que se quer aferir. A avaliação serve para diferentes finalidades. Acho que o problema reside aí, não se sabe efetivamente o que se quer aferir e o que se pode fazer com os resultados, a que níveis se estruturam, onde se podem encaixar. |
| AExt4 | - É um modelo com dois grandes estrangulamentos, no 5.º e no 7.º escalão, da progressão na carreira.<br>- É um modelo muito castrador e economicista. Onde à partida ninguém chega ao topo da carreira, isto relativo aos colegas mais novos, os mais penalizados. Os velhos tenham feito o que fizeram e com menos horas de trabalho, já estão safos. Faz lembrar o antigo 7.º escalão, dali ninguém passava. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.3.2. Opinião geral acerca da existência de quotas e de sigilo*

Quadro 84 - Opinião geral acerca da existência de quotas e de sigilo.

| Opinião geral acerca da existência de quotas e de sigilo | |
|---|---|
| AExt3 | - As quotas têm de ser aplicadas e não são flexíveis.<br>- Se não existisse sigilo seria complicado. O sigilo perpetua a calma. |
| AExt4 | - As quotas são outro grande entrave na progressão. É difícil progredir.<br>- Os professores mais novos vão ter grandes dificuldades e quando se reformarem terão reformas muito abaixo dos seus atuais vencimentos. |
| AExt5 | - De acordo com a Lei, as quotas são distribuídas por universos correspondentes aos professores contratados e em período probatório; aos professores de carreira sem desempenho de cargos avaliativos; aos professores com funções de coordenação. As quotas não podem migrar entre universos.<br>- Existe uma Portaria específica à qual o AE tem de obedecer.<br>- (…) a atribuição das quotas está dependente da AEE do agrupamento. Mas na prática pouca diferença existe entre agrupamentos com as mesmas características funcionais.<br>- (…) quando existem dúvidas ou empates falamos com os avaliadores.<br>- Os universos das quotas tendem a ser respeitados.<br><br>- O sigilo existe por questões éticas. Evita problemas. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.3.3. Opinião geral acerca do papel desempenhado pelo Diretor de AE/ENA*

Quadro 85 - Opinião geral acerca do papel desempenhado pelo diretor de AE/ENA.

| Opinião geral acerca do papel desempenhado pelo diretor de AE/ENA | |
|---|---|
| AExt3 | - Aferimos os resultados das avaliações, quer internas quer internas e externas e atribuímos a nota final.<br>- Poucas vezes surgem dúvidas. As avaliações são decididas anteriormente. Uma chamada, uma conversa com o diretor...<br>- Sim, controla. Controla pela distribuição dos cargos atribuídos e o próprio processo. É uma função do diretor controlar.<br>- (…) a avaliação é um fenómeno social, por assim dizer, os mais bem relacionados, sabe-se lá porquê, são os que têm melhores classificações. Frequentemente não são os melhores profissionais, são aqueles em que o diretor deposita confiança, os que trabalham para a "ordem geral".<br>- O diretor para governar tem de ter em quem se apoiar. |
| AExt5 | - Neste agrupamento a SADD é constituída pelo diretor e por um professor representante dos respetivos ciclos de ensino: pré-escolar; primeiro ciclo; segundo ciclo e terceiro ciclo. A sua constituição obedece ao estipulado na Lei.<br>- O diretor tem ou necessita ter uma noção do trabalho desempenhado por todos os professores do agrupamento, sendo fundamental o conhecimento da opinião dos avaliadores.<br>- Faz tudo e não faz nada. Escolhe os avaliadores internos e preside à atribuição das classificações finais. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.3.4. Importância, finalidade e aplicabilidade da avaliação externa*

Quadro 86 - Importância, finalidade e aplicabilidade da avaliação externa.

| Importância, finalidade e aplicabilidade da avaliação externa | |
|---|---|
| AExt1 | - Nenhum dos colegas que conheço e que tem sido nomeado para a função gosta ou gostou dessa tarefa; a avaliação externa não tem efeitos práticos, não tem aplicabilidade e não tem consequências.<br>- Observei as aulas de uma professora, que avaliei de regular e vim a saber que atualmente é formadora no Centro de Formação. Para que serviu ser avaliada? E ainda dá formação a outros professores… |
| AExt2 | - Quando fui observar aulas, senti que tudo estava previamente arranjado, digamos combinado entre o professor e os alunos (…), tudo previamente encenado. (…). Os professores em geral estavam nervosos, ansiosos com a observação e talvez por isso, toda a preparação prévia.<br>- Acho que o importante não são as aulas, por si mesmas, é o projeto que o professor tem para aquela turma, o fio condutor, como pega nos conteúdos e os adequa à turma.<br>- É importante. Mas não devia ter uma avaliação associada. Devia de ser um processo habitual, natural, sem rivalidades. |
| AExt3 | - É importante, talvez mais para o próprio professor do que para a avaliação por si própria.<br>- Obriga o professor a refletir mais sobre as suas práticas, a estar mais atento. |
| AExt4 | - É importante que seja feita, mas para os avaliadores é um enorme cansaço, não remunerado e sem efeitos para a sua carreira ou dispensa de serviço. É mais isenta e evita dores de cabeça ao coordenador de departamento.<br>- É muito importante, dela depende a sua progressão na carreira. Estão geralmente muito nervosos e às vezes não corre bem. Somos um elemento estranho que aparece de para-quedas.<br>- A observação de aulas estava enquadrada na formação inicial do docente, no estágio. Observávamos aulas, mas também observavam as nossas aulas, era um trabalho conjunto e evolutivo no tempo. Uma supervisão. Agora é chegar e partir.<br>- Muita coisa. Comportamento do docente, ambiente na sala de aula, prática letiva, resolução de problemas que surgem em sala de aula, resolução de situações experimentais com imprevistos, qualidade científica e pedagógica e sobretudo a gestão do tempo de aula.<br>- Fico sentada no fundo da sala e tenho cuidado para ser totalmente isenta, principalmente facilmente, para não induzir qualquer perturbação e para que o avaliado não alegue que por minha causa a aula não correu bem ou não cumpriu o previsto.<br>- Tiro fotocópias do original e devolvo à secretaria. Trabalho nas fotocópias. Não guardo documentos legais comigo, não corro esse risco. Leio uma primeira vez. Leio uma segunda vez e começo a fazer anotações a lápis e sobre o relatório construo uma grelha fina. Leio e releio. Tenho muita atenção aos verbos empregues no texto do avaliado. O verbo é tudo. Depois há os avaliados que se autovalorizam em tudo, em geral todos se autovalorizam muitíssimo e eu valorizo quando eles dizem que falham nalgum aspeto e refletem sobre ele.<br>- Valorizo a reflexão e as boas práticas.<br>- Confronto os dados que constam das observações das aulas com os meus registos e atribuo a nota final. |

| | |
|---|---|
| | - Concordo porque é um contributo importante para a nota final do avaliado. E as notas finais determinam a progressão na carreira. Destas observações depende muita coisa.<br>- E muitos professores ficam nervosos perante o avaliador externo. São momentos de grande tensão emocional. Pode ter um mau resultado. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.3.5. Opinião geral acerca do número de aulas observadas*

Quadro 87 - Opinião geral acerca do número de aulas observadas.

| Opinião geral acerca do número de aulas observadas | |
|---|---|
| AExt2 | - Não são suficientes. Acho que o importante não são as aulas, por si mesmas, é o projeto que o professor tem para aquela turma, o fio condutor, como pega nos conteúdos e os adequa à turma. Como os transmite, esse é um processo lento que não é visível em duas aulas.<br>- Duas aulas são uma injustiça, não são suficientes. Devia de ser um acompanhamento mais longo.<br>- Quem é esperto e tem jogo de cintura safa-se geralmente bem nestas coisas. O professor mais preocupado às vezes não se sai tão bem. |
| AExt3 | - Observei cerca de cinco professores. Essa foi a minha prática.<br>- Tenho sido sobretudo avaliador interno, assumindo a função de coordenador de departamento. Participo no Conselho pedagógico e fiz também parte da SADD.<br>- Não tenho sido convocado para fazer avaliação externa |
| AExt4 | - A observação de aulas estava enquadrada na formação inicial do docente, no estágio. Observávamos aulas, mas também observavam as nossas aulas, era um trabalho conjunto e evolutivo no tempo. Uma supervisão. Agora é chegar e partir. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.3.6. Vantagens do desempenho da função de avaliador externo para a progressão na carreira*

Quadro 88 - Vantagens do desempenho da função de avaliador externo para a progressão na carreira.

| Vantagens do desempenho da função de avaliador externo para a progressão na carreira | |
|---|---|
| AExt1 | - (…) só para dar trabalho aos professores, não tendo redução letiva ou não letiva, ou qualquer acréscimo no vencimento. |
| AExt2 | - Vi, na prática, as consequências, senti-as na pele, tive de mudar de escola, trabalhei e fui penalizada<br>- Fez-me sair da rotina, apesar de ter gastado muitas horas que não foram contabilizadas para a minha própria avaliação. Nesse aspeto sinto-me prejudicada. Trabalhei para nada. |
| AExt5 | - "Esse não, por não desempenhar funções de coordenação e por estar fora do agrupamento. Não há forma de avaliá-lo". |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.3.7. Opinião geral acerca da existência de reuniões entre avaliadores interno e externo e avaliadores e avaliado*

Quadro 89 - Opinião geral acerca da existência de reuniões entre avaliadores interno e externo e avaliadores e avaliado.

| Opinião geral acerca da existência de reuniões entre avaliadores interno e externo e avaliadores e avaliado | |
|---|---|
| AExt3 | - Deveriam existir sempre. Mas na prática não acontecem na maioria das vezes.<br>- Até deixaram de ser obrigatórias. Talvez para se evitarem situações de mal-estar. Para que os avaliadores possam trabalhar mais à vontade.<br>- Entre avaliadores não faz sentido, avaliamos perspetivas diferentes. Tem de existir isenção no processo avaliativo. |
| AExt4 | - Só a pedido. Há colegas que solicitam. Outros não. Observo a aula e registo. Faço uma grelha fina com muitos parâmetros. Faço a descrição do decorrer da aula e observações ou inferências mais focadas daquilo que procuro. No final preencho os documentos legais.<br>- Nesta escola, para a avaliação interna, reúno com o avaliado por convocatória e preencho um registo de pré-avaliação que é assinado pelos dois, para quando sair a classificação final não haver surpresas e recursos.<br>- Habitualmente vou à escola do avaliado apresentar-me à Direção, informar o dia da observação da aula e geralmente chamam o colega a avaliar para nos conhecermos antes da aula. Isso é bom porque não é uma pessoa a entrar de repente na sala de aula vindo do nada.<br>- Essa reunião quando se faz é somente um pró-forma. Preenche-se uma ata. Ninguém interfere na avaliação de ninguém. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.3.8. Formação ministrada aos avaliadores externos*

Quadro 90 - Formação ministrada aos avaliadores externos.

| Opinião geral acerca da ADD | |
|---|---|
| AExt1 | |
| AExt2 | - Não tive formação. Fui nomeada. Fiz o meu trabalho intuitivamente e refleti sobre o que vi. Isto foi uma avaliação à pressão.<br>- Foi mau ter existido tanta imposição, tanta pressa e nunca vi consequências disso. Vi, na prática, vi as consequências, senti-as na pele, tive de mudar de escola, trabalhei e fui penalizada por isso.<br>- Geralmente poucos ficam satisfeitos com a sua avaliação, querem sempre mais, mas tudo está construído para o menos… |
| AExt4 | - Sim, recebi duas formações. A primeira foi ministrada pela DGAE no Centro de Formação Nova Foco e a segunda foi organizada pelo mesmo Centro de Formação no sentido de aprofundar melhor todo o processo. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.3.9. Satisfação com o desempenho da função de avaliador externo*

Quadro 91 - Satisfação com o desempenho da função de avaliador externo.

| Satisfação com o desempenho da função de avaliador externo | |
|---|---|
| AExt1 | - Nenhum dos colegas que conheço e que tem sido nomeado para a função gosta ou gostou dessa tarefa;<br>- Não sei porque inventam estas coisas, só para dar trabalho aos professores, não tendo redução letiva ou não letiva, ou qualquer acréscimo no vencimento. |
| AExt2 | - Gostei. Fez-me sair da rotina, apesar de ter gasto muitas horas (…)<br>- Tentei não prejudicar ninguém. Senti pressões e mau estar. Senti fragilidades nos avaliados, que na prática, nem se justificavam. |
| AExt3 | - (…) Trabalhámos muito, sem rede, sem apoios.<br>- Não me têm chamado, acho que já não existem pessoas para avaliar. Gosto de estar com colegas, de ver o seu trabalho, desde que haja partilha, boa vontade, boa fé e honestidade. |
| AExt4 | - Gosto muito. Já observo aulas há 32 anos, do tempo das orientações de estágios, do PIT e estou nisto há 32 anos. Tenho 60 anos de idade. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.3.10. Opinião acerca do funcionamento da SAAD*

Quadro 92 - Opinião acerca do funcionamento da SAAD.

| Opinião acerca do funcionamento da SAAD | |
|---|---|
| AExt3 | - Aferimos os resultados das avaliações, quer internas quer internas e externas e atribuímos a nota final.<br>- Poucas vezes surgem dúvidas. As avaliações são decididas anteriormente. Uma chamada, uma conversa com o Diretor...<br>- Pode haver (manipulação de resultados). Não digo que seja sempre, mas pode haver. Não há margem para empates neste modelo. As quotas têm de ser aplicadas e não são flexíveis.<br>- Sim, controla. Controla pela distribuição dos cargos atribuídos e o próprio processo. É uma função do Diretor controlar.<br>- Alguns sim, outros não. A honestidade também se pode colocar por níveis de desempenho (riso)...às vezes é difícil aceitar o que contêm...e nesses casos é preciso dizer uma palavra, seja contratado, seja efetivo. Mas como a avaliação tem estado em águas de bacalhau, tudo se vai levando com calma. |
| AExt5 | - Apenas para retirar a nota final (leem o relatório do avaliador externo). As aulas observadas correm sempre bem, melhor do que as aulas não observadas porque são ensaiadas.<br>- A não ser que haja alguma reclamação do avaliado (o trabalho do avaliador externo não é avaliado). Já houve reclamações, mas somente à classificação final, nunca à avaliação externa.<br>- Sim (há consenso entre os diversos elementos da SADD). Cada um debruça-se mais sobre o seu ciclo e em caso de empate temos o Diretor.<br>- Os universos das quotas tendem a ser respeitados. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

### *2.3.11. Perspetivas futuras para a ADD*

Quadro 93 - Perspetivas futuras para a ADD.

| Perspetivas futuras para a ADD | |
|---|---|
| AExt3 | - A avaliação tem de ser feita, mas não interessa a ninguém. Traz chatices, preocupações, dores de cabeça, mal-estar.<br>- (…) a avaliação é um fenómeno social, por assim dizer, os mais bem relacionados, sabe-se lá porquê, são os que têm melhores classificações. Frequentemente não são os melhores profissionais, são aqueles em que o Diretor deposita confiança, os que trabalham para a "ordem geral". O Diretor para governar tem de ter em quem se apoiar. |

*Fonte:* Elaborado pela autora

# APÊNDICE 3 – INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO

## 3.1. INSTRUMENTO 1 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A DIRETORES DE AE/ENA

Quadro 94 - Organização do inquérito por questionário a diretores de AE/ENA.

| Organização do inquérito por questionário a diretores de AE/ENA | |
|---|---|
| Objetivos gerais | Objetivos específicos |
| - Conhecer a opinião sobre a ADD | – Potencialidades, condicionalismos, vantagens e desvantagens do atual modelo<br>– Diferenciações avaliativas, por posicionamento na carreira.<br>– Papel do diretor no processo de ADD, como avaliador e como responsável máximo pela ADD |
| - Conhecer a opinião sobre a AEDD | – Vantagens e desvantagens da AEDD<br>– Vantagens e desvantagens da observação de aulas ser feita por avaliadores externos<br>- Importância da AEDD para a progressão na carreira |
| - Atribuição das classificações finais | – Aplicação de quotas e respetivos critérios<br>– Prevalência das melhores avaliações nas "estruturas diretivas"<br>– Importância atribuída à avaliação/relatórios elaborados pelos avaliadores externos pela SADD |
| - Atribuição do serviço docente | – Critérios que presidem a distribuição de serviço docente<br>- Critérios que presidem a eleição dos coordenadores de departamento |
| - Supervisão | – Condução do processo ADD por parte do diretor<br>– Avaliação e supervisão interna do trabalho docente<br>– Supervisão e avaliação do trabalho desenvolvido pelos avaliadores internos e externos |
| - Sigilo | – Importância do sigilo na ADD<br>– Pode o sigilo corroborar a atribuição de melhores classificações às estruturas diretivas ou de coordenação educativa |
| - Formação | – Necessidades de formação dos avaliadores |

*Fonte:* Elaborado pela autora

.

# Inquérito a Diretores de AE/ENA

Este inquérito demora aproximadamente 5 minutos a ser preenchido.
Destina-se à recolha de dados acerca da implementação do processo de avaliação do desempenho docente, com vista à realização de um projeto de investigação reconhecido pela FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia), coordenado pela Professora Doutora Rosa Serradas Duarte, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.
As respostas são anónimas e é garantida total confidencialidade.
Muito obrigada pela sua colaboração.

*Obrigatório

**Parte I - Caracterização sociodemográfica**

**1**. Qual é o seu sexo? *
Assinalar apenas uma resposta.

□ Feminino
□ Masculino

**2**. Qual é a sua idade? *_____

**3**. Qual é o grau académico mais elevado que obteve? *
Assinalar apenas uma resposta.

□ Bacharelato
□ Licenciatura
□ Pós-graduação
□ Mestrado
□ Doutoramento

**4**. Há quantos anos exerce a profissão docente? *
Assinalar apenas uma resposta.

□ 0 a 10 anos
□ 11 a 20 anos
□ 21 a 30 anos
□ 31 a 40 anos
□ Mais de 40 anos

**5**. Em que escalão da carreira docente se encontra atualmente? *
Assinalar apenas uma resposta.

□ 10.º Escalão
□ 9.º Escalão
□ 8.º Escalão
□ 7.º Escalão

□ 6.º Escalão
□ 5.º Escalão
□ 4.º Escalão
□ 3.º Escalão
□ 2.º Escalão
□ 1.º Escalão

**6**. Qual é o seu Grupo de Recrutamento? *
Assinalar apenas uma resposta.

□ 100 - Educação Pré-Escolar
□ 110 - 1.º Ciclo do Ensino Básico
□ 120 - Inglês
□ 200 - Português e Estudos Sociais/História
□ 210 - Português e Francês
□ 220 - Português e Inglês
□ 230 - Matemática e Ciências da Natureza
□ 240 - Educação Visual e Tecnológica
□ 250 - Educação Musical
□ 260 - Educação Física
□ 290 - Educação Moral e Religiosa Católica
□ 300 - Português
□ 310 - Latim e Grego
□ 320 - Francês
□ 330 - Inglês
□ 340 - Alemão
□ 350 - Espanhol
□ 360 - Língua Gestual Portuguesa
□ 400 - História
□ 410 - Filosofia
□ 420 - Geografia
□ 430 - Economia e Contabilidade
□ 500 - Matemática
□ 510 - Física e Química
□ 520 - Biologia e Geologia
□ 530 - Educação Tecnológica
□ 540 - Electrotecnia
□ 550 - Informática
□ 560 - Ciências Agropecuárias
□ 600 - Artes Visuais
□ 610 - Música
□ 620 - Educação Física
□ 910 - Educação Especial 1
□ 920 - Educação Especial 2
□ 930 - Educação Especial 3

**7**. Qual é a área geográfica da sua escola? *
Assinalar apenas uma resposta.

□ Alto Minho
□ Cávado
□ Ave
□ Área Metropolitana do Porto
□ Alto Tâmega
□ Tâmega e Sousa
□ Douro
□ Terras de Trás-os-Montes
□ Oeste
□ Região de Aveiro
□ Região de Coimbra
□ Região de Leiria
□ Viseu Dão Lafões
□ Beira Baixa
□ Médio Tejo
□ Beiras e Serra da Estrela
□ Área Metropolitana de Lisboa
□ Alentejo Litoral
□ Baixo Alentejo
□ Lezíria do Tejo
□ Alto Alentejo
□ Alentejo Central
□ Algarve

**8**. Quantas escolas (incluindo Jardins de Infância) fazem parte do seu Agrupamento de Escolas (no caso de ser escola isolada, indique 1)? * _____

**9**. No total, durante quantos anos letivos exerceu as funções de Diretor(a) ou Presidente do Conselho Diretivo/Executivo? * _____

**Parte II - Avaliação do Desempenho Docente (ADD)**

**10**. Como avalia os normativos e anexos legais que regem o processo de avaliação do desempenho docente? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Não são explícitos nem de fácil aplicação | □ | □ | □ | □ | □ | São completamente explícitos e de muito fácil aplicação |

**11**. Como avalia a implementação do processo de avaliação do desempenho docente? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Muito difícil implementação e muito difícil execução | □ | □ | □ | □ | □ | Muito fácil implementação e execução |

**12**. Qual o grau de colaboração que mantém com a maioria dos Coordenadores de Departamento Curricular? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Nenhum grau de colaboração | □ | □ | □ | □ | □ | Elevado grau de colaboração |

**13**. Qual o grau de colaboração que mantém com o Diretor do CFAE a que pertence a sua Escola? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Nenhum grau de colaboração | □ | □ | □ | □ | □ | Elevado grau de colaboração |

**14**. Qual o grau de formação pedagógica que a maioria dos avaliadores internos possuem para o exercício da sua função? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Nenhum grau de formação pedagógica | □ | □ | □ | □ | □ | Elevado grau de formação pedagógica |

**15**. Como classifica a formação ministrada aos avaliadores internos? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Insuficiente e de má qualidade | □ | □ | □ | □ | □ | Excessiva e de excelente qualidade |

**16**. Como classifica a formação ministrada aos avaliadores externos? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Insuficiente e de má qualidade | □ | □ | □ | □ | □ | Excessiva e de excelente qualidade |

**17**. O trabalho desenvolvido pelo docente enquanto avaliador externo é contabilizado para a respetiva avaliação de desempenho docente? *
Assinalar apenas uma resposta.

□ Sim
□ Não
□ Não tem a certeza

**18**. Como avalia o peso de 70% da avaliação externa, na classificação final da componente científica e pedagógica do docente? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Nada excessivo e adequado | □ | □ | □ | □ | □ | Extremamente excessivo e inadequado |

**19**. Como avalia a aplicação de quotas à progressão na carreira? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Muito difícil aplicação | □ | □ | □ | □ | □ | Muito fácil aplicação |

**20**. Qual é o grau de contribuição do atual modelo de avaliação do desempenho docente para a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Não contribui para a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes | □ | □ | □ | □ | □ | Contribuiu muito para a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes |

**21**. Qual é o grau de contribuição do atual modelo de avaliação do desempenho docente para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Não contribui para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos | □ | □ | □ | □ | □ | Contribuiu muito para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos |

**22**. Qual é o grau de contribuição do atual modelo de avaliação do desempenho docente para a melhoria do funcionamento organizacional das Escolas? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Não contribui para a melhoria do funcionamento organizacional das Escolas | □ | □ | □ | □ | □ | Contribuiu muito para a melhoria funcionamento organizacional das Escolas |

Muito obrigada pela sua colaboração.

## 3.2. INSTRUMENTO 2 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A DIRETORES DE CFAE

Quadro 95 - Organização do inquérito por questionário a diretores de CFAE.

| Organização do inquérito por questionário a diretores de CFAE | |
|---|---|
| Objetivos gerais | Objetivos específicos |
| - Conhecer a opinião sobre a ADD | - Importância da ADD no atual contexto educativo<br>- Contributo da ADD para a melhoria do desempenho profissional dos professores, das aprendizagens dos alunos e da organização escolar |
| - Conhecer a opinião sobre a AEDD | - Contributo da AEDD para o desenvolvimento profissional dos professores<br>- Impacto da avaliação externa na progressão na carreira |
| - Operacionalização do processo de AEDD | - Contributo dos CFAE para a AEDD<br>- Reação dos diretores à organização do processo de avaliação externa e qual o seu posicionamento |
| - Monitorização do processo de AEDD | - Monitorização do processo de avaliação externa<br>- Monitorização feita ao trabalho dos avaliadores externos |
| - Seleção dos avaliadores externos | - Importância do diretor do CFAE e a sua estrutura orgânica na seleção dos avaliadores externos do desempenho docente?<br>- Procedimentos habituais e os critérios utilizados na seleção dos avaliadores externos pelo diretor do CFAE<br>- Papel da comissão diretiva na seleção dos avaliadores externos |
| - Características da BAE | - Considera existirem avaliadores externos em número suficiente para provir as necessidades avaliativas das escolas afetas ao CFAE<br>- Quantos professores foram efetivamente avaliados desde a entrada em vigor do DR n. º26/2012? |
| - Perfil dos avaliadores externos | - Perfil e habilitações académicas |
| - Formação | – Tipo de formação e periodicidade<br>- Necessidades de formação |
| - Avaliação do trabalho do avaliador externo | - Quem avalia o trabalho do avaliador externo<br>- Que informações recebe dos avaliados e dos diretores AE/ENA. |
| - Reuniões no processo supervisivo | – Importância da realização de reuniões entre: o avaliador externo e o avaliado e entre o avaliador externo e avaliador interno |
| - Sigilo na AEDD | - Sigilo do conteúdo do relatório elaborado pelo avaliador externo e do resultado final das avaliações externas |

*Fonte:* Elaborado pela autora

# Inquérito aos Diretores de Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE)

Este inquérito demora aproximadamente 5 minutos a ser preenchido.
Destina-se à recolha de dados acerca da implementação do processo de avaliação do desempenho docente, com vista à realização de um projeto de investigação reconhecido pela FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia), coordenado pela Professora Doutora Rosa Serradas Duarte, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.
As respostas são anónimas e é garantida total confidencialidade.
Muito obrigada pela sua colaboração.

*Obrigatório

## Parte I - Caracterização sociodemográfica

**1**. Qual é o seu sexo? *
Assinalar apenas uma resposta.

□ Feminino
□ Masculino

**2**. Qual é a sua idade? *_____

**3**. Qual é o grau académico mais elevado que obteve? *
Assinalar apenas uma resposta.

□ Bacharelato
□ Licenciatura
□ Pós-graduação
□ Mestrado
□ Doutoramento

**4**. Há quantos anos exerce a profissão docente? *
Assinalar apenas uma resposta.

□ 0 a 10 anos
□ 11 a 20 anos
□ 21 a 30 anos
□ 31 a 40 anos
□ Mais de 40 anos

**5**. Em que escalão da carreira docente se encontra atualmente? *
Assinalar apenas uma resposta.

□ 10.º Escalão
□ 9.º Escalão
□ 8.º Escalão

□ 7.º Escalão
□ 6.º Escalão
□ 5.º Escalão
□ 4.º Escalão
□ 3.º Escalão
□ 2.º Escalão
□ 1.º Escalão

**6**. Qual é o seu Grupo de Recrutamento? *
Assinalar apenas uma resposta.

□ 100 - Educação Pré-Escolar
□ 110 - 1.º Ciclo do Ensino Básico
□ 120 - Inglês
□ 200 - Português e Estudos Sociais/História
□ 210 - Português e Francês
□ 220 - Português e Inglês
□ 230 - Matemática e Ciências da Natureza
□ 240 - Educação Visual e Tecnológica
□ 250 - Educação Musical
□ 260 - Educação Física
□ 290 - Educação Moral e Religiosa Católica
□ 300 - Português
□ 310 - Latim e Grego
□ 320 - Francês
□ 330 - Inglês
□ 340 - Alemão
□ 350 - Espanhol
□ 360 - Língua Gestual Portuguesa
□ 400 - História
□ 410 - Filosofia
□ 420 - Geografia
□ 430 - Economia e Contabilidade
□ 500 - Matemática
□ 510 - Física e Química
□ 520 - Biologia e Geologia
□ 530 - Educação Tecnológica
□ 540 - Electrotecnia
□ 550 - Informática
□ 560 - Ciências Agropecuárias
□ 600 - Artes Visuais
□ 610 - Música
□ 620 - Educação Física
□ 910 - Educação Especial 1
□ 920 - Educação Especial 2
□ 930 - Educação Especial 3

**7**. Qual é a área geográfica da sua escola? *
Assinalar apenas uma resposta.

□ Alto Minho
□ Cávado
□ Ave
□ Área Metropolitana do Porto
□ Alto Tâmega
□ Tâmega e Sousa
□ Douro
□ Terras de Trás-os-Montes
□ Oeste
□ Região de Aveiro
□ Região de Coimbra
□ Região de Leiria
□ Viseu Dão Lafões
□ Beira Baixa
□ Médio Tejo
□ Beiras e Serra da Estrela
□ Área Metropolitana de Lisboa
□ Alentejo Litoral
□ Baixo Alentejo
□ Lezíria do Tejo
□ Alto Alentejo
□ Alentejo Central
□ Algarve

**8**. Quantas escolas (incluindo Jardins de Infância) fazem parte do seu CFAE? * _____

**9**. No total, durante quantos anos letivos exerceu as funções de Diretor(a)? * _____

**Parte II - Monitorização do processo de Avaliação Externa do Desempenho Docente**

**10**. Como avalia a implementação do processo de avaliação externa? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Muito difícil execução | □ | □ | □ | □ | □ | Muito fácil execução |

**11**. Qual é o grau de colaboração dos Diretores de AE/ENA na agilização do processo de calendarização e de observação de aulas? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Nenhuma colaboração | □ | □ | □ | □ | □ | Elevada colaboração |

**12**. Qual é o grau de colaboração dos Diretores dos AE/ENA, na seleção dos avaliadores externos? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Nenhuma colaboração | □ | □ | □ | □ | □ | Elevada colaboração |

**13**. Como avalia o processo de seleção do avaliador externo? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Muito difícil seleção | □ | □ | □ | □ | □ | Muito fácil seleção |

**14**. Qual é o grau de colaboração profissional que habitualmente estabelece com os professores que desempenham a função de avaliadores externos? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Nenhuma colaboração | □ | □ | □ | □ | □ | Elevada colaboração |

**15**. Qual é o grau de formação pedagógica que os avaliadores externos possuem, em média, para o exercício da sua função? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Nenhum grau de formação pedagógica | □ | □ | □ | □ | □ | Elevado grau de formação pedagógica |

**16**. Como classifica a formação ministrada aos avaliadores externos? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Insuficiente e de má qualidade | □ | □ | □ | □ | □ | Excessiva e de excelente qualidade |

**17**. Com que frequência convoca o avaliador externo, para garantir a qualidade e a equidade na avaliação? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Nunca convoca o avaliador externo | □ | □ | □ | □ | □ | Muitas vezes convoca o avaliador externo |

**18**. Com que frequência avalia formalmente a qualidade do trabalho realizado pelo avaliador externo? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Nunca avalia formalmente | □ | □ | □ | □ | □ | Muitas vezes avalia formalmente |

**19**. Como avalia o peso de 70% da avaliação externa, na classificação da componente científica e pedagógica do docente? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Nada excessivo e adequado | □ | □ | □ | □ | □ | Muito excessivo e inadequado |

**20.** Como avalia a adequação da avaliação externa, face às características da atividade docente, feita no período probatório e nos 2.º, 4.º e 6.º escalões, ou a pedido do próprio? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Nada adequada às exigências da atividade docente | □ | □ | □ | □ | □ | Muito adequada às exigências da atividade docente |

**21**. Qual é o grau de contribuição do atual modelo de avaliação do desempenho docente para a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Não contribui para a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes | □ | □ | □ | □ | □ | Contribuiu muito para a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes |

**22**. Qual é o grau de contribuição do atual modelo de avaliação do desempenho docente para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Não contribui para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos | □ | □ | □ | □ | □ | Contribuiu muito para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos |

**23**. Qual é o grau de contribuição do atual modelo de avaliação do desempenho docente para a melhoria do funcionamento organizacional das Escolas? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Não contribui para a melhoria do funcionamento organizacional das Escolas | □ | □ | □ | □ | □ | Contribuiu muito para a melhoria funcionamento organizacional das Escolas |

Muito obrigada pela sua colaboração.

## 3.3. INSTRUMENTO 3 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A AVALIADORES EXTERNOS

Quadro 96 - Organização do inquérito por questionário a avaliadores externos

| Organização do inquérito por questionário a avaliadores externos | |
|---|---|
| Objetivos específicos | Questões gerais |
| - Conhecer a opinião sobre a ADD | - Opinião acerca da ADD<br>- Vantagens e desvantagens do atual modelo de ADD |
| - Conhecer a opinião sobre a AEDD | - Vantagens e desvantagens da AEDD<br>- Impacto da AEDD na progressão na carreira |
| - Conhecer a opinião sobre a observação de aulas | - Vantagens e desvantagens da observação de aulas<br>- Número de aulas<br>-Tempo de observação de aulas |
| - Caraterizar a experiência enquanto AExt | - Experiência profissional na observação de aulas<br>- Grau de satisfação no desempenho da função de avaliador externo?<br>- Quais foram as dificuldades com que se deparou no exercício da função de avaliador externo?<br>- Como procede à observação das aulas e à avaliação dos docentes? |
| - Formação | – Tipo de formação e periodicidade<br>- Necessidades de formação |
| - Processos supervisivos na AEDD | - Como se processa o contacto entre o avaliado e o avaliador externo?<br>- Quais os procedimentos da leitura do relatório de autoavaliação do avaliado?<br>- Como se processa a reunião entre o avaliador externo e o avaliador interno? |
| - Supervisão ao trabalho do AExt | - Como é supervisionado e avaliado o trabalho desenvolvido pelo avaliador externo?<br>- Qual o trabalho desenvolvido na SADD face ao relatório do avaliador externo? |
| . - Identificar os possíveis efeitos da AEDD no desenvolvimento profissional do avaliador externo | - Considera justo que o trabalho do avaliador externo não seja tido em consideração para a sua avaliação de desempenho docente?<br>- Considera justo não possuir redução letiva para o exercício da função de avaliador externo?<br>- Considera justo não usufruir de remuneração pelo exercício da função de avaliador externo |

*Fonte:* Elaborado pela autora

# Inquérito a Avaliadores Externos do Desempenho Docente

Este inquérito demora aproximadamente 5 minutos a ser preenchido.
Destina-se à recolha de dados acerca da implementação do processo de avaliação do desempenho docente, com vista à realização de um projeto de investigação reconhecido pela FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia), coordenado pela Professora Doutora Rosa Serradas Duarte, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.
As respostas são anónimas e é garantida total confidencialidade.
Muito obrigada pela sua colaboração.

*Obrigatório

**Parte I - Caracterização sociodemográfica**

**1**. Qual é o seu sexo? *
Assinalar apenas uma resposta.

□ Feminino
□ Masculino

**2**. Qual é a sua idade? *_____

**3**. Qual é o grau académico mais elevado que obteve? *
Assinalar apenas uma resposta.

□ Bacharelato
□ Licenciatura
□ Pós-graduação
□ Mestrado
□ Doutoramento

**4**. Há quantos anos exerce a profissão docente? *
Assinalar apenas uma resposta.

□ 0 a 10 anos
□ 11 a 20 anos
□ 21 a 30 anos
□ 31 a 40 anos
□ Mais de 40 anos

**5**. Em que escalão da carreira docente se encontra atualmente? *
Assinalar apenas uma resposta.

□ 10.º Escalão
□ 9.º Escalão
□ 8.º Escalão
□ 7.º Escalão
□ 6.º Escalão

□ 5.º Escalão
□ 4.º Escalão
□ 3.º Escalão
□ 2.º Escalão
□ 1.º Escalão

**6**. Qual é o seu Grupo de Recrutamento? *
Assinalar apenas uma resposta.

□ 100 - Educação Pré-Escolar
□ 110 - 1.º Ciclo do Ensino Básico
□ 120 - Inglês
□ 200 - Português e Estudos Sociais/História
□ 210 - Português e Francês
□ 220 - Português e Inglês
□ 230 - Matemática e Ciências da Natureza
□ 240 - Educação Visual e Tecnológica
□ 250 - Educação Musical
□ 260 - Educação Física
□ 290 - Educação Moral e Religiosa Católica
□ 300 - Português
□ 310 - Latim e Grego
□ 320 - Francês
□ 330 - Inglês
□ 340 - Alemão
□ 350 - Espanhol
□ 360 - Língua Gestual Portuguesa
□ 400 - História
□ 410 - Filosofia
□ 420 - Geografia
□ 430 - Economia e Contabilidade
□ 500 - Matemática
□ 510 - Física e Química
□ 520 - Biologia e Geologia
□ 530 - Educação Tecnológica
□ 540 - Electrotecnia
□ 550 - Informática
□ 560 - Ciências Agropecuárias
□ 600 - Artes Visuais
□ 610 - Música
□ 620 - Educação Física
□ 910 - Educação Especial 1
□ 920 - Educação Especial 2
□ 930 - Educação Especial 3

**7**. Qual é a área geográfica da sua escola? *
Assinalar apenas uma resposta.

□ Alto Minho
□ Cávado
□ Ave
□ Área Metropolitana do Porto
□ Alto Tâmega
□ Tâmega e Sousa
□ Douro
□ Terras de Trás-os-Montes
□ Oeste
□ Região de Aveiro
□ Região de Coimbra
□ Região de Leiria
□ Viseu Dão Lafões
□ Beira Baixa
□ Médio Tejo
□ Beiras e Serra da Estrela
□ Área Metropolitana de Lisboa
□ Alentejo Litoral
□ Baixo Alentejo
□ Lezíria do Tejo
□ Alto Alentejo
□ Alentejo Central
□ Algarve

**8**. Qual o nível de ensino em que tem mais carga horária atribuída?
Assinalar apenas uma resposta.

□ Pré-escolar
□ 1.º Ciclo
□ 2.º Ciclo
□ 3.º Ciclo
□ Secundário

**9**. Para além da docência, desempenha atualmente alguma outra função na escola?
Assinalar uma ou mais respostas.

□ Diretor de Turma
□ Coordenador dos Diretores de Turma
□ Coordenador de Departamento Curricular
□ Coordenador de Centro de Recursos Educativos/Biblioteca
□ Elemento da SADD
□ Outra

**10**. Durante a sua formação inicial ou profissional teve aulas observadas? *
Assinalar apenas uma resposta.

□ Sim
□ Não

**11**. Que formação específica possui para o desempenho da função de avaliador externo? *
Assinalar uma ou mais respostas.

□ Doutoramento em Ciências da Educação
□ Doutoramento em Educação
□ Doutoramento em Supervisão Pedagógica
□ Mestrado em Ciências da Educação
□ Mestrado em Gestão e Administração Escolar
□ Mestrado em Supervisão Pedagógica
□ Pós-graduação em Supervisão Pedagógica
□ Ações de Formação ministradas pelos Centros de Formação Associação de Escolas (CFAE)
□ Outra Formação

**12**. No total, quantas vezes desempenhou a função de avaliador externo? * _____

**Parte II - Processo de avaliação externa do desempenho docente**

**13**. Como avalia os normativos e anexos legais que regem o processo de avaliação externa? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Não são explícitos nem de fácil aplicação | □ | □ | □ | □ | □ | São completamente explícitos e de muito fácil aplicação |

**14**. Como avalia a qualidade da formação ministrada aos avaliadores externos? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Insuficiente e de má qualidade | □ | □ | □ | □ | □ | Excessiva e de excelente qualidade |

**15**. O processo de avaliação externa em que participou, decorreu com normalidade e de acordo com o previsto? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Nenhuma normalidade e nenhuma previsibilidade | □ | □ | □ | □ | □ | Muita normalidade e muita previsibilidade |

**16**. Como avalia a duração de 180 minutos de observação de aulas, feita pelo avaliador externo? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Insuficiente e inadequada duração | □ | □ | □ | □ | □ | Excessiva e muito adequada duração |

**17**. Qual é o grau de importância que atribui à existência de reuniões entre o avaliador externo e o avaliado? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Nenhuma importância | □ | □ | □ | □ | □ | Muita importância |

**18**. Qual é o grau de importância que atribui à existência de reuniões entre o avaliador interno e o avaliador externo? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Nenhuma importância | □ | □ | □ | □ | □ | Muita importância |

**19**. Como avalia o peso de 70% da avaliação externa, na classificação da componente científica e pedagógica do docente? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Nada excessivo e adequado | □ | □ | □ | □ | □ | Muito excessivo e inadequado |

**20**. O trabalho desenvolvido enquanto avaliador externo é avaliado? *
Assinalar apenas uma resposta.

□ Sim
□ Não
□ Não tem a certeza

**21**. Se respondeu Sim, quem avalia formalmente o trabalho realizado pelo avaliador externo? Assinalar uma ou mais respostas.

□ Avaliados
□ Diretor do CFAE
□ Diretor do AE/ENA
□ SADD
□ Não tem a certeza

**22**. Os avaliadores externos têm contrapartidas profissionais, pelo desempenho dessa função? *
Assinalar apenas uma resposta.

□ Sim
□ Não
□ Não tem a certeza

**23.** Se respondeu Sim, indique qual ou quais as contrapartidas profissionais atribuídas: Assinalar uma ou mais respostas.

□ Acesso a formação acreditada e gratuita
□ Avaliação do desempenho docente diferenciada
□ Redução da componente letiva
□ Redução da componente não letiva
□ Não tem a certeza

**24.** Como avalia a adequação da avaliação externa, face às características da atividade docente, feita no período probatório e nos 2.º, 4.º escalões, ou a pedido do próprio? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Nada adequada às exigências da atividade docente | □ | □ | □ | □ | □ | Muito adequada às exigências da atividade docente |

**25**. Qual é o grau de contribuição do atual modelo de avaliação do desempenho docente para a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Não contribui para a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes | □ | □ | □ | □ | □ | Contribuiu muito para a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes |

**26**. Qual é o grau de contribuição do atual modelo de avaliação do desempenho docente para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Não contribui para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos | □ | □ | □ | □ | □ | Contribuiu muito para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos |

**27**. Qual é o grau de contribuição do atual modelo de avaliação do desempenho docente para a melhoria do funcionamento organizacional das Escolas? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Não contribui para a melhoria do funcionamento organizacional das Escolas | □ | □ | □ | □ | □ | Contribuiu muito para a melhoria funcionamento organizacional das Escolas |

**28**. Qual é o grau de enriquecimento pessoal e/ou profissional pelo desempenho da função de avaliador externo? *
Assinalar apenas uma resposta.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Nenhum enriquecimento pessoal e/ou profissional | □ | □ | □ | □ | □ | Elevado enriquecimento pessoal e/ou profissional |

Muito obrigada pela sua colaboração.

# APÊNDICE 4 – QUADROS EXPLICATIVOS DOS MODELOS DE ADD E DAS DESPESAS DO ESTADO EM EDUCAÇÃO

# APÊNDICE 4.1 – EVOLUÇÃO CRONOLÓGICA DOS MODELOS DE ADD POR GOVERNO CONSTITUCIONAL

Quadro 97 - Governos Constitucionais, ECD e modelos de ADD.

<table>
<tr><th>Ano Civil</th><th>Governos Constitucionais</th><th>Modalidade de avaliação</th><th>Estatutos da Carreira Docente (ECD)</th><th>Modelos de avaliação de desempenho docente (ADD)</th></tr>
<tr><td>1990</td><td>XI (17.08.1987 a 31.10.1991)</td><td rowspan="2">Avaliação interna (na escola de pertença do avaliado)</td><td rowspan="5">- DL 139-A/90 de 28 de abril<br><br>(1ºECD)</td><td rowspan="2">Avaliação administrativa</td></tr>
<tr><td>1991</td><td>XI – XII</td></tr>
<tr><td>1992</td><td rowspan="3">XII (31.10.1991 - 28.10.1995)</td><td rowspan="3">Avaliação interna e avaliação externa facultativa por prestação de provas públicas para acesso ao 8º escalão.</td><td rowspan="2">- DR 13/92 de 30 de junho (acesso ao 8.º escalão)<br>- DR 14/92 de 4 de julho</td></tr>
<tr><td>1993</td></tr>
<tr><td>1994</td><td rowspan="2">- DR 58/94 de 22 de setembro</td></tr>
<tr><td>1995</td><td>XII – XIII</td><td rowspan="2">- Decreto-Lei 41/96, de 7 de maio (revoga o regime de acesso ao 8.º escalão)</td></tr>
<tr><td>1996</td><td rowspan="4">XIII (28.10.1995 a 25.10.1999)</td><td rowspan="8">Avaliação interna (na escola de pertença do avaliado)</td></tr>
<tr><td>1997</td><td>- DL 105/97 de 29 de abril<br>(2º ECD)</td></tr>
<tr><td>1998</td><td rowspan="4">- DL 11/98 de 2 de janeiro<br><br>(3º ECD)</td><td rowspan="4">- DR 11/98 de 15 de maio</td></tr>
<tr><td>1999</td><td>XIII – XIV</td></tr>
<tr><td>2000</td><td rowspan="2">XIV (25.10.1999 a 06.04.2002)</td></tr>
<tr><td>2001</td></tr>
<tr><td>2002</td><td>XIV – XV</td><td rowspan="2">- Decreto-Lei 35/2003 de 17 de fevereiro<br>(4º ECD)</td></tr>
<tr><td>2003</td><td>XV (06.04.2002 a 17.07.2004)</td></tr>
</table>

*Fonte:* Elaborado pela autora com base em Diários da República.

Quadro 98 - Governos Constitucionais, ECD e modelos de ADD.

<table>
<tr><th>Ano Civil</th><th>Governos Constitucionais</th><th>Modalidade de avaliação</th><th>Estatutos da Carreira Docente (ECD)</th><th>Modelos de avaliação de desempenho docente</th></tr>
<tr><td>2004</td><td>XVI<br>(17.07.2004 a 12.03.2005)</td><td rowspan="4">Avaliação interna<br>(na escola de pertença do avaliado)</td><td>- DL 35/2003 de 17 de fevereiro<br>(4º ECD)</td><td rowspan="4">- DR 11/98 de 15 de maio</td></tr>
<tr><td>2005</td><td rowspan="6">XVII<br>(12.03.2005 a 26.10.2009)<br><br>Ministra da Educação:<br>Maria de Lourdes Rodrigues</td><td>- DL 121/2005 de 26 de julho<br>(5º ECD)</td></tr>
<tr><td>2005</td><td>- DL 229/2005 de 29 de dezembro<br>(6º ECD)</td></tr>
<tr><td>2006</td><td>- DL 224/2006 de 13 de novembro<br>(7º ECD)</td></tr>
<tr><td>2007</td><td rowspan="2">- DL 15/2007 de 19 de janeiro<br>(8º ECD)<br>- DL 35/2007 de 15 de fevereiro<br>(9º ECD)</td></tr>
<tr><td>2008</td><td>Avaliação interna, com observação de aulas por avaliador interno da escola do avaliado.</td><td>- DR 2/2008 de 10 de janeiro<br>- DR 11/2008 de 23 de maio</td></tr>
<tr><td>2009</td><td>Avaliação interna, com observação de aulas por avaliador interno da escola do avaliado.</td><td>- DL 270/2009 de 30 de setembro<br>(10º ECD)</td><td>- DR 1-A/2009 de 5 de janeiro<br>- DR 14/2009 de 21 de agosto</td></tr>
</table>

*Fonte:* Elaborado pela autora com base em Diários da República.

Quadro 99 - Governos Constitucionais, ECD e modelos de ADD.

<table>
<tr><th>Ano Civil</th><th>Governos Constitucionais</th><th>Modalidade de avaliação</th><th>Estatutos da Carreira Docente (ECD)</th><th>Modelos de avaliação de desempenho docente</th></tr>
<tr><td>2009</td><td rowspan="3">XVIII<br>(26.10.2009 a 21.06.2011)</td><td>Avaliação interna, com observação de aulas por avaliador interno da escola do avaliado.</td><td>- DL n. º270/2009 de 30 de setembro<br>(10º ECD)</td><td>- DR 1-A/2009 de 5 de janeiro<br>- DR 14/2009 de 21 de agosto</td></tr>
<tr><td>2010</td><td rowspan="2">Avaliação interna, com observação de aulas por avaliador interno da escola do avaliado.</td><td rowspan="2">- DL 75/2010 de 23 de junho<br><br>(11º ECD)</td><td rowspan="2">- DR 2/2010 de 23 de junho</td></tr>
<tr><td>2011</td></tr>
<tr><td>2011</td><td>XVIII/XIX</td><td rowspan="3">Ano letivo 2011/2012<br>Avaliação interna, sem observação de aulas</td><td rowspan="2">- DL nº41/2012 de 21 de fevereiro<br>(12º ECD)</td><td rowspan="6">- DR 26/2012 de 21 de fevereiro<br>- Portaria 266/2012 de 30 de agosto<br>- Despacho 13981/2012 de 26 de outubro<br>(em vigor)</td></tr>
<tr><td>2012</td><td rowspan="3">XIX<br>(21.06.2011 a 30.10.2015</td></tr>
<tr><td>2013</td><td rowspan="5">Avaliação interna e avaliação externa (com observação de aulas por avaliador externo à escola de origem do avaliado)</td></tr>
<tr><td>2014</td><td rowspan="4">- DL n.º 146/2013 de 22 de outubro<br>(13º ECD)</td></tr>
<tr><td>2015</td><td>XIX<br>XX<br>(30.10.2015 a 26.11.2015)<br>XXI<br>(26.11.2015 a 25. 10.2019)</td></tr>
<tr><td>2016</td><td rowspan="3">XXII<br>(26.10.2019 – 30.02.2022)</td></tr>
<tr><td>2017</td></tr>
<tr><td>(…)</td></tr>
</table>

*Fonte:* Elaborado pela autora com base em Diários da República.

## APÊNDICE 4.2 – CARACTERÍSTICAS DO MODELO DE ADD

Quadro 100 - Normativos legais, intervenientes no processo de ADD e respetivos elementos avaliativos.

| Normativos. Legais | Intervenientes no processo de avaliação | Elementos avaliativos |
|---|---|---|
| DR 13/92, de 30 de junho (revogado pelo DL 41/96 de 7 de maio) | - Apenas para acesso ao 8.º escalão da carreira docente:<br>- Avaliado;<br>- Júris regionais (art. º4.º)<br>- Júris nacionais (art. º6º). | - Avaliação curricular (art. º2.º);<br>- Trabalho de natureza educacional (art. º3.º) acompanhado do currículo do candidato. |
| DR 14/92 de 4 de julho | - Avaliado;<br>- Órgão de gestão do estabelecimento de educação ou de ensino (art. º5.º);<br>- Júri de avaliação, para atribuição da menção qualitativa de *Não Satisfaz*. | - Relatório crítico da atividade desenvolvida (art.º. º5.º);<br>- Certificação das ações de formação contínua concluídas (art. º5.º). |
| DR 11/98 de 15 de maio | - Avaliado;<br>- Órgão de gestão do estabelecimento de educação ou de ensino (art. º8.º);<br>- Comissão especializada do órgão pedagógico (art. º9.º);<br>- Docente responsável pela elaboração do "projeto de parecer", (art. º9.º);<br>- Comissão de avaliação para atribuição da menção qualitativa de *Bom* (art. º13.º);<br>- Comissão de avaliação de âmbito regional, para efeitos de avaliação extraordinária intercalar (art.º 18.º). | - Documento de reflexão crítica da atividade desenvolvida (art.6.º);<br>- Certificação das ações de formação concluídas (art. º6.º). |
| DR 2/2008 de 10 de janeiro | - Avaliado (art. º11.º);<br>- Coordenador do departamento curricular (art. º12.º);<br>- Presidente do Conselho executivo ou o Diretor (art. º12.º);<br>- Comissão de coordenação da avaliação do desempenho (CCAD) (art. º13.º). | - Objetivos individuais (art. º9.º)<br>- Ficha de autoavaliação docente (art. º16.º)<br>- Instrumentos de registo elaborados e aprovados pelo Conselho pedagógico dos AE/ENA (art. º6.º). |

| | | |
|---|---|---|
| DR 2/2010 de 23 de junho | - Avaliado (art. º11.º);<br>- Comissão de coordenação da avaliação do desempenho (CCAD) (art. º12.º)<br>- Júri de avaliação (art. º13.º)<br>- Relator (art. º14.º). | - Objetivos individuais (art. º8.º) facultativos;<br>- Relatório de autoavaliação docente (art. º17.º);<br>- Ficha de avaliação global (art. º20.º). |
| DR 26/2012 de 21 de fevereiro | - Avaliado;<br>- Presidente do Conselho Geral (art. º9.º);<br>- Diretor (art. º10.º);<br>- Conselho Pedagógico (art. º11.º);<br>- Secção de Avaliação de Desempenho Docente do Conselho Pedagógico (SADD) (art. º12.º);<br>- Avaliadores externos (art. º13.º);<br>- Avaliadores internos (art. º14.º). | - Projeto docente (facultativo) (art.17.º);<br>- Observação de aulas obrigatória para docentes no 2.º e 4.º escalões (avaliação externa) e facultativa para os restantes escalões (art. º18.º)<br>- Relatório de autoavaliação (art. º19.º). |

*Fonte:* Elaborado pela autora com base em Diários da República.

Quadro 101 - Dimensões da avaliação do desempenho docente de acordo com o DR 26/2012 de 21 de fevereiro.

<table>
<tr><td colspan="5">Dimensão Científica e Pedagógica (60%)</td><td>20%</td><td>20%</td></tr>
<tr><td colspan="4">Avaliação externa (70%)</td><td rowspan="3">Avaliação interna</td><td rowspan="3">Dimensão participação na escola e relação com a comunidade</td><td rowspan="3">Dimensão formação contínua e desenvolvimento profissional</td></tr>
<tr><td colspan="2">Parâmetro científico (50%)</td><td colspan="2">Parâmetro pedagógico (50%)</td></tr>
<tr><td>Conteúdo(s) disciplinar(es)</td><td>Conhecimentos que enquadram e agilizam a aprendizagem do(s) conteúdo(s) disciplinar(es)</td><td>Elementos didáticos</td><td>Elementos relacionais</td></tr>
<tr><td>40%</td><td>10%</td><td>40%</td><td>10%</td><td>30%</td><td>20%</td><td>20%</td></tr>
</table>

*Fonte:* Elaborado pela autora com base no DR 26/2012 de 21 de fevereiro.

## APÊNDICE 4.3 – DESPESAS DO ESTADO EM EDUCAÇÃO

Quadro 102 - Governos Constitucionais XI – XVI - despesas do Estado em educação por % PIB; período de progressão/suspensão na carreira docente; estatutos da carreira docente (ECD) e modelos de avaliação docente (ADD).

<table>
<tr><th>Ano Civil</th><th>Governos Constitucionais</th><th>Despesas do Estado em Educação por % PIB*</th><th>Progressão na carreira docente</th><th>Estatutos da Carreira Docente (ECD)</th><th>Modelos de avaliação de desempenho docente (ADD)</th><th>Número total docentes portugueses em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário**</th></tr>
<tr><td>1990</td><td>XI (17.08.1987 a 31.10.1991)</td><td>4,7</td><td rowspan="6">Progressão de 365 dias</td><td rowspan="6">- DL 139-A/90 de 28 de abril<br>(1ºECD)</td><td rowspan="2">- Avaliação administrativa</td><td>142.107</td></tr>
<tr><td>1991</td><td>XI - XII</td><td>5,2</td><td>146.149</td></tr>
<tr><td>1992</td><td rowspan="4">XII (31.10.1991 - 28.10.1995)</td><td>5,5</td><td>- DR 13/92 de 30 de junho</td><td>149.082</td></tr>
<tr><td>1993</td><td>5,5</td><td>- DR 14/92 de 4 de julho</td><td>149.474</td></tr>
<tr><td>1994</td><td>5,4</td><td rowspan="2">- DR 58/94 de 22 de setembro (órgãos diretivos)</td><td>151.219</td></tr>
<tr><td>1995</td><td>XII - XIII</td><td>5,5</td><td>153.831</td></tr>
<tr><td>1996</td><td rowspan="3">XIII (28.10.1995 a 25.10.1999)</td><td>5,8</td><td rowspan="2">- DL n.º 41/96 de 7 de maio</td><td>157.565</td></tr>
<tr><td>1997</td><td>5,8</td><td rowspan="6">Progressão de 365 dias</td><td>- DL 105/97 de 29 de abril (2º ECD)</td><td>164.064</td></tr>
<tr><td>1998</td><td>6,0</td><td rowspan="3">- DL 1/98 de 2 de janeiro<br>(3º ECD)</td><td rowspan="5">- DR n. º11/98 de 15 de maio</td><td>168.249</td></tr>
<tr><td>1999</td><td>XIII - XIV</td><td>6,4</td><td>170.558</td></tr>
<tr><td>2000</td><td rowspan="2">XIV (25.10.1999 a 06.04.2002)</td><td>6,3</td><td>175.209</td></tr>
<tr><td>2001</td><td>6,4</td><td>176.707</td></tr>
<tr><td>2002</td><td>XIV - XV</td><td>6,4</td><td>180.880</td></tr>
<tr><td>2003</td><td>XV (06.04.2002 a 17.07.2004)</td><td>6,5</td><td>- DL 35/2003 de 17 de fevereiro (4º ECD)</td><td>178.720</td></tr>
</table>

*Fonte:* Elaborado pela autora com base em Diários da República e (FFMS, 2023); http://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela, 13.04.2017

Quadro 103 - Governos Constitucionais XV – XVIII - despesas do Estado em educação por % PIB; período de progressão/suspensão na carreira docente; estatutos da carreira docente (ECD) e modelos de avaliação docente (ADD).

<table>
<tr><th>Ano Civil</th><th>Governos Constitucionais</th><th>Despesas do Estado em Educação por % PIB*</th><th>Progressão na carreira docente</th><th>Estatutos da Carreira Docente (ECD)</th><th>Modelos de avaliação de desempenho docente (ADD)</th><th>Número total docentes portugueses em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário**</th></tr>
<tr><td>2004</td><td>XVI (17.07.2004 a 12.03.2005)</td><td>6,6</td><td>Progressão de 365 dias</td><td>- DL 35/2003 de 17 de fevereiro (4º ECD)</td><td rowspan="5">- DR 11/98 de 15 de maio</td><td>180.472</td></tr>
<tr><td>2005</td><td rowspan="6">XVII (12.03.2005 a 26.10.2009)<br><br>Ministra da Educação: Maria de Lourdes Rodrigues</td><td>6,6</td><td>Progressão de 241 dias (01.01.2005 a 29.08.2005)</td><td>- DL 121/2005 de 26 de julho (5º ECD)</td><td>185.157</td></tr>
<tr><td>2005</td><td>6,6</td><td rowspan="3">1ª Suspensão de 854 dias (30.08.2005 a 31.12.2007)</td><td>- DL 229/2005 de 29 de dezembro (6º ECD)</td><td>185.157</td></tr>
<tr><td>2006</td><td>6,4</td><td>- DL 224/2006 de 13 de novembro (7º ECD)</td><td>181.433</td></tr>
<tr><td>2007</td><td>5,9</td><td rowspan="2">- DL 15/2007 de 19 de janeiro (8º ECD)<br>- DL 35/2007 de 15 de fevereiro (9º ECD)</td><td>174.002</td></tr>
<tr><td>2008</td><td>6,0</td><td>Progressão de 366 dias</td><td>- DR 2/2008 de 10 de janeiro<br>- DR 11/2008 de 23 de maio</td><td>175.919</td></tr>
<tr><td>2009</td><td>6,5</td><td>Progressão de 365 dias</td><td>- DL 270/2009 de 30 de setembro (10º ECD)</td><td>- DR 1-A/2009 de 5 de janeiro<br>- DR 14/2009 de 21 de agosto</td><td>177.997</td></tr>
</table>

*Fonte:* Elaborado pela autora com base em Diários da República e (FFMS, 2023); http://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela, 13.04.2017

Quadro 104 - Correlação do XVIII Governo Constitucional; despesas do Estado em educação por % PIB; período de progressão/suspensão na carreira docente; estatutos da carreira docente e modelos de avaliação docente.

<table>
<tr><th>Ano Civil</th><th>Governos Constitucionais</th><th>Despesas do Estado em Educação por % PIB.</th><th>Período de progressão/suspensão na carreira docente</th><th>Estatutos da Carreira Docente (ECD)</th><th>Modelos de avaliação do desempenho docente</th><th>Número total docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário**</th></tr>
<tr><td>2009</td><td rowspan="3">XVIII (26.10.2009 a 21.06.2011)<br><br>Ministra da Educação: Isabel Alçada</td><td>6,5</td><td>Progressão de 365 dias</td><td>- DL 270/2009 de 30 de setembro (10º ECD)</td><td>- DR 1-A/2009 de 5 de janeiro<br>- DR 14/2009 de 21 de agosto</td><td>177.997</td></tr>
<tr><td>2010</td><td>6,5</td><td>Progressão de 365 dias</td><td rowspan="2">- DL 75/2010 de 23 de junho<br><br>(11º ECD)</td><td rowspan="2">- DR 2/2010 de 23 de junho</td><td>179.956</td></tr>
<tr><td>2011</td><td>6,7</td><td rowspan="8">2ª Suspensão (01.01.2011 até 31.12.2017)</td><td>174.953</td></tr>
<tr><td>2011</td><td>XVIII/XIX</td><td>6,1</td><td>174.953</td></tr>
<tr><td rowspan="3">2012 a 2014</td><td rowspan="3">XIX (21.06.2011 a 30.10.2015</td><td>5,4</td><td>- DL 41/2012 de 21 de fevereiro (12º ECD)</td><td rowspan="8">- DR 26/2012 de 21 de fevereiro<br>- Portaria 266/2012 de 30 de agosto<br>- Despacho 13981/2012 de 26 de outubro<br>(em vigor)</td><td>163.175</td></tr>
<tr><td>5,5</td><td rowspan="2">- DL 146/2013 de 22 de outubro (13º ECD)</td><td>150.311</td></tr>
<tr><td>5,3</td><td>141.250</td></tr>
<tr><td>2015 a 2019</td><td>XIX<br>XX (30.10.2015 a 26.11.2015)<br>XXI (26.11.2015 a 25.10.2019</td><td>5,1</td><td>141.274</td></tr>
<tr><td>2019</td><td rowspan="5">XXII (25.10.19 a 30.03.2022)</td><td>4,8</td><td rowspan="5">Progressão anual</td><td></td></tr>
<tr><td>2017</td><td>4,6</td><td></td></tr>
<tr><td>2018</td><td>4,4</td><td></td></tr>
<tr><td>2019</td><td>4,5</td><td></td></tr>
<tr><td>2020</td><td>4,7</td><td></td></tr>
<tr><td>2021</td><td>4,6</td><td></td></tr>
</table>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Diários da República e (FFMS, 2023); **http://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela, 13.04.2017