



Instituto Europeu de Estudos Superiores
Escola Superior de Educação de Fafe

Mestrado em Educação nas Áreas de Gestão e Administração Escolar

**A perceção dos professores sobre a Avaliação do Desempenho Docente num
Agrupamento de Escolas do concelho de Sintra**

Ricardo Jorge Fernandes de Oliveira

Orientação do Professor Doutor João Sousa

Agradecimentos

A realização desta tese de mestrado não teria sido possível sem o contributo, apoio e incentivo de várias pessoas, a quem expresso aqui o meu mais sincero reconhecimento.

Ao Professor João Sousa, meu orientador, agradeço profundamente a disponibilidade, a orientação segura, o rigor científico e a confiança demonstrada ao longo de todo o percurso. As suas sugestões, a sua escuta atenta e o seu espírito crítico foram fundamentais para o desenvolvimento desta tese.

Ao Professor João Pascoinho, coordenador do curso de mestrado, agradeço a atenção dedicada, a clareza nas orientações e o compromisso com a qualidade formativa do curso, que muito contribuíram para a construção deste caminho académico.

Aos docentes do curso de mestrado, deixo o meu agradecimento pelo conhecimento partilhado, pela exigência formativa e pela motivação que imprimiram em cada etapa da formação.

Ao Agrupamento de Escolas, na pessoa da sua Diretora, agradeço a abertura e a colaboração institucional que permitiram a aplicação do inquérito e a concretização deste estudo no terreno.

A todos os colegas que, com generosidade e sentido de compromisso, dedicaram parte do seu tempo a responder ao questionário, deixo o meu agradecimento especial. As suas contribuições foram essenciais para dar corpo e sentido à investigação aqui apresentada.

Aos meus pais, agradeço os valores transmitidos e a confiança que sempre depositaram em mim. Foram e continuam a ser a base segura que me permitiu chegar até aqui.

Por fim, à Cláudia Vilas Boas, minha namorada, agradeço o carinho incondicional, o apoio constante e a paciência nos momentos de maior exigência. A sua presença, foi, em muitos momentos, o meu maior impulso.

A Todos, o meu sincero Obrigado.

Resumo

Este estudo teve como finalidade compreender a perceção dos professores face ao modelo da ADD vigente nas escolas públicas. Tendo como referência o quadro legal português e estudos científicos anteriores, foi aplicado um inquérito por questionário a 87 professores de um AE. Os dados recolhidos permitiram caracterizar o perfil dos participantes neste estudo, identificar níveis de envolvimento institucional e avaliar o impacto percecionado da ADD. Os resultados evidenciam uma forte dedicação profissional por parte dos docentes, manifestada em práticas de formação contínua, planeamento rigoroso e participação ativa na vida escolar. No entanto, a ADD é maioritariamente percecionada como um processo burocrático, condicionado por quotas, pouco formativo e com reduzido impacto na melhoria das práticas docentes. As conclusões do estudo apontam para a necessidade de revisão do modelo avaliativo, tornando-o mais formativo, justo e transparente, com base numa lógica de acompanhamento e valorização profissional contínua.

Palavras-chave: Avaliação; Desempenho; Professores

Abstract

This study aimed to understand teachers' perceptions of the current Teacher Performance Evaluation model implemented in public schools. Grounded in the Portuguese legal framework and previous academic studies, a questionnaire survey was administered to 87 teachers from a public-school cluster. The collected data enabled the characterization of the participants' profiles, identification of their levels of institutional involvement, and assessment of the perceived impact of the Teacher Performance Evaluation process. The results reveal a strong sense of professional commitment among teachers demonstrated through continuous training, rigorous planning, and active engagement in school life. However, the Teacher Performance Evaluation is largely perceived as a bureaucratic and quota-driven process, with limited formative value and little influence on improving teaching practices. The findings highlight the need to revise the current evaluation model, aiming for greater transparency, fairness and formative purpose, supported by ongoing supervision and professional development.

Keywords: Evaluation; Performance; Teachers

A finalidade essencial que a avaliação persegue é a melhoria da prática
(Guerra, 2002, p. 135).

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Revisão da Literatura	3
1. Avaliação	4
1.1. Modelos de avaliação.....	5
1.2. Avaliação do desempenho.....	6
1.2.1. Avaliação do desempenho docente	7
1.2.2. Quadro legal da ADD	8
1.2.3. Papel dos intervenientes na ADD	13
1.2.4. Finalidades da ADD.....	14
1.3. ADD no panorama internacional	16
1.4. Perceção dos professores sobre a ADD	17
Capítulo II – Estudo Empírico	23
2. Justificação do tema.....	24
2.1. Objetivos da investigação	24
2.1.1. Objetivo geral	24
2.1.2. Objetivos específicos	24
2.2. Metodologia	25
2.2.1. Participantes do estudo	25
2.2.2. Instrumentos a utilizar	27
2.2.3. Procedimentos.....	28
Capítulo III – Análise e Discussão de dados	31
3. Os dados	32
3.1. Identificação da amostra	33
3.2. Avaliação.....	36
3.3. Cumprimento dos objetivos	52
3.4. Prática Científica e Pedagógica	69
3.5. Perceções e Melhoria da ADD.....	75
Conclusões	80
Referências Bibliográficas	85

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – A amostra.....	33
Gráfico 2 – Idades.....	33
Gráfico 3 – Habilitações académicas.....	34
Gráfico 4 – Categoria profissional.....	34
Gráfico 5 – Nível de ensino.....	35
Gráfico 6 – Tempo de serviço docente	35
Gráfico 7 – Reflexão crítica	36
Gráfico 8 – O relatório de autoavaliação – fonte válida de ADD.....	37
Gráfico 9 – O relatório de autoavaliação – oportunidade de autocrítica	38
Gráfico 10 – Função do relatório de autoavaliação – oportunidades de desenvolvimento profissional	40
Gráfico 11 – Função do relatório de autoavaliação – envolver os avaliados no processo de avaliação	41
Gráfico 12 – O relatório de autoavaliação – instrumento de controlo da atividade docente	42
Gráfico 13 – Apreciações que os docentes fazem de si próprios.....	43
Gráfico 14 – Identificação dos pontos fortes.....	44
Gráfico 15 – Identificação dos pontos fracos	45
Gráfico 16 – O que os docentes consideram “politicamente correto”	46
Gráfico 17 – As “frases feitas” que pouco revelam sobre o seu desempenho.....	48
Gráfico 18 – A réplica de autoavaliações anteriores.....	49
Gráfico 19 – O relatório de autoavaliação não serve para nada	51
Gráfico 20 – Cumprimento do programa	52
Gráfico 21 – Assiduidade	53
Gráfico 22 – Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades do AE	54
Gráfico 23 – Comportamento respeitoso e profissional	55
Gráfico 24 – Proatividade nas atividades desenvolvidas no AE	57
Gráfico 25 – Soluções para melhoria do trabalho no AE	58
Gráfico 26 – Frequência de ações de formação.....	59
Gráfico 27 – Execução de trabalhos com qualidade.....	60

Gráfico 28 – Execução dos trabalhos dentro do prazo	61
Gráfico 29 – Resposta a pedidos inesperados no trabalho	62
Gráfico 30 – Cumprimento de prazos.....	64
Gráfico 31 – Envolvimento nos objetivos e metas do AE.....	65
Gráfico 32 – Atitude, ética e profissionalismo	66
Gráfico 33 – Imagem e credibilidade do AE	67
Gráfico 34 – Planificação	69
Gráfico 35 – Avalia sistematicamente as aprendizagens dos alunos	70
Gráfico 36 – Apresenta sugestões com vista à melhoria da qualidade da escola	71
Gráfico 37 – Promove a reflexão alargada	72
Gráfico 38 – Participa em processos de aquisição e atualização de conhecimento profissional	73

Lista de Siglas

ADD – Avaliação do Desempenho Docente

AE – Agrupamento(s) de Escola(s)

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

DR – Decreto Regulamentar

ECD – Estatuto da Carreira Docente

EnA – Escolas não Agrupadas

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

QA – Quadro de Agrupamento

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

SADD – Secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico

Introdução

A avaliação do desempenho docente (ADD) é, atualmente, vista como uma estratégia fundamental para aumentar a eficácia dos sistemas de ensino. No entanto, a implementação de modelos avaliativos que procuram equilibrar o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos tem suscitado debates sobre os propósitos e dispositivos legais da avaliação de desempenho (Gonçalves & Melão, 2014).

As pressões públicas para que a avaliação seja de natureza sumativa e se centre mais na prestação de contas e na responsabilização, com efeitos ao nível da progressão na carreira ou na seleção, podem tornar difícil a concretização de uma avaliação de natureza formativa, mais orientada para o desenvolvimento profissional dos professores (Fernandes, 2008, p. 28).

Diante da constatação empírica de que os professores exercem a maior influência no desempenho dos alunos dentro da escola (Goldrick, 2002), a ADD é abordada como uma estratégia para mobilizar e motivar os professores a melhorarem a sua prática profissional. Essa abordagem visa promover o desenvolvimento profissional dos professores, ajudando-os a adquirir competências e a aprimorar o seu processo de ensino, resultando numa melhoria na aprendizagem dos alunos (Moreira, 2009a).

Simões (2000, p. 12) lembra que, se a avaliação “pressupõe a recolha de informação para julgar o mérito e/ou o valor do professor”, a existência de diferentes concepções do trabalho docente, ou diferentes concepções do que é ser professor, “implicam modos distintos de recolha de informação e diferentes modos de emitir juízos de valor”.

Implementada como instrumento regulador de qualidade do ensino e promotora do desenvolvimento profissional, a ADD levanta, no entanto, questões quanto à sua eficácia, justifica e impacto real na valorização dos professores. Foi precisamente esse paradoxo, entre os objetivos teóricos e a percepção prática dos docentes, que motivou a escolha deste tema para investigação.

A pertinência deste estudo nasce da vontade de compreender até que ponto a ADD cumpre o seu propósito e de que forma é vivenciada por quem dela é alvo direto. As tensões que este processo gera, a sua carga burocrática, os constrangimentos impostos pelas quotas, e a forma como é percebido no quotidiano escolar, constituem não apenas

desafios administrativos, mas também questões pedagógicas e humanas que merecem reflexão crítica.

Este trabalho encontra-se estruturado de forma a acompanhar o leitor numa viagem aprofundada ao universo da ADD. No capítulo I apresenta-se uma revisão da literatura, onde são explorados os conceitos fundamentais de avaliação, os modelos aplicáveis e a evolução do quadro legal da ADD, com especial destaque para a sua aplicação em Portugal e outros países.

Segue-se o capítulo II onde se justifica a escolha do tema e se explicitam os objetivos da investigação, abrindo caminho para o capítulo III, dedicado ao estudo empírico. Aqui são apresentados os participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos metodológicos adotados.

No capítulo III mergulha-se na análise dos resultados organizados em torno de diferentes áreas: a identificação da amostra, a percepção da avaliação, o cumprimento dos objetivos e a prática científica e pedagógica. Uma secção adicional, particularmente reveladora, dá voz direta aos professores, recolhendo e analisando as suas percepções e sugestões de melhoria da ADD.

O trabalho encerra com a conclusão, na qual se sintetizam os principais resultados da investigação, e com uma reflexão final sobre as limitações do estudo e sugestões para investigações futuras.

A presente tese de mestrado propõe, assim, uma abordagem ao fenómeno da ADD na perspetiva dos professores, sendo que o objetivo é compreender qual a importância na sua prática letiva, na sua progressão na carreira, quais as vantagens/desvantagens e, à luz desse posicionamento, compreender como interpretam o atual modelo de avaliação instituído pela legislação em vigor.

Esta dissertação pretende não apenas analisar um mecanismo avaliativo, mas sobretudo contribuir para o debate sobre o real valor da ADD, reconhecendo a importância de ouvir quem diariamente constrói, com dedicação e empenho, o sistema educativo português. É nossa pretensão contribuir para o aprofundamento da temática, dando voz aos professores, um grupo nuclear no seio escolar, que têm a responsabilidade de promover o sucesso educativo dos seus discentes em pleno século XXI.

Capítulo I

Revisão da Literatura

1. Avaliação

A avaliação, inerente à condição humana, é um ato de leitura de uma dada realidade (Hadji, 1994). A avaliação é uma disciplina técnica fundamental que abrange uma ampla gama de campos de aplicação e processos avaliativos. Scriven (1994) propôs o conceito de "Big 6" para descrever os principais domínios práticos nos quais a avaliação é comumente aplicada¹.

No entender de Nevo (1995), a avaliação como um processo de classificação sistemática do mérito e/ou valor do que está a ser avaliado é uma das concepções mais comuns. Nesta abordagem, o principal objetivo da avaliação é atribuir uma classificação ou nota que represente o desempenho ou qualidade do objeto avaliado. Isto pode ser aplicado em diversos contextos, nomeadamente na avaliação do desempenho docente.

Com a finalidade de responder às exigências dos nossos dias a avaliação emergiu como uma componente da gestão dos recursos humanos (...) na medida em que se considera que (...) pode ter um impacto significativo sobre a produtividade do trabalho, quer diretamente, enquanto processo de controlo do desempenho, quer indiretamente, através das suas relações com a seleção, formação, desenvolvimento profissional, promoção e remuneração (Caetano, 1998, p. 1).

A avaliação “é um domínio científico, uma prática social cada vez mais indispensável para caracterizar, compreender, divulgar e melhorar uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas, tais como a qualidade da educação e do ensino” (Fernandes, 2008, p. 5). O autor defende que subjacente à avaliação está “sempre uma construção feita por seres humanos e, por isso, estará sempre fortemente relacionada com a experiência pessoal de cada um” (p. 6), sendo por isso um procedimento com uma forte componente de subjetividade.

A avaliação é um processo que conduz a uma apreciação ou a um juízo. Deste modo, se o processo avaliativo compreende procedimentos de apreciação e de juízo, tem por finalidade fundamentar uma tomada de decisão pertinente, válida e fiável (De Ketele, 2010). O autor advoga um conjunto de procedimentos que implicam a recolha de informações pertinentes, válidas e fiáveis que permitam a apreciação e a emissão de um juízo, para “fundamentar uma tomada de decisão adequada à função visada” (p. 14).

¹ Avaliação de programas, avaliação de pessoal, avaliação de desempenho, avaliação de produtos, avaliação de propostas e avaliação de políticas.

Em suma, a avaliação, dependendo dos objetivos que se pretende alcançar, pode ser usada como uma ferramenta para aferir, analisar, descrever ou mensurar uma determinada situação, com base nas informações recolhidas e tendo como propósito a implementação de melhorias.

1.1. Modelos de avaliação

O modelo de Tyler (1949) baseia-se na definição de objetivos educativos, seguido pela conceção de experiências educativas para os alunos alcançarem esses objetivos. Após a determinação dessas experiências, é essencial organizá-las de forma eficiente, considerando critérios como continuidade, sequência e integração das competências a serem desenvolvidas. Por fim, é crucial garantir que os objetivos definidos foram alcançados, o que é feito por meio de procedimentos específicos de avaliação. Este processo de avaliação segue uma abordagem racional, que utiliza práticas para avaliar e certificar o progresso. Começa com a classificação dos objetivos de acordo com o comportamento desejado, seguido pela identificação de situações onde esses comportamentos podem ser observados. Em seguida, são selecionados os métodos mais adequados para recolher evidências em relação a cada objetivo, com foco na melhoria e no desenvolvimento. Por último, são desenvolvidos meios para interpretar e utilizar os resultados obtidos. Neste modelo, a avaliação desempenha um papel crucial ao informar os *stakeholders*² sobre os sucessos da escola, desempenhando duas funções principais: auxiliar o trabalho do professor e refletir o nível de eficácia escolar.

Em contraste com as teorias de Tyler, Scriven (1967) propôs um modelo de avaliação que não requer a predefinição de objetivos e no qual o avaliador não está ciente das metas e objetivos do processo educativo. Este tipo de avaliação, conhecido como avaliação orientada para o consumidor/cliente, fornece informações valiosas sobre os efeitos do programa educativo, do processo envolvido ou do produto alcançado. Ao não se basear em objetivos pré-determinados, essa abordagem reduz significativamente os fatores subjetivos da avaliação. Em 1967, Scriven desenvolve um modelo de avaliação

² “Those who are intended to use the findings, those who may otherwise be affected by the evaluation, and those expected to contribute to the evaluation” (Stufflebeam & Shinkfield, 2007, p. 330).

que se concentra não apenas nos resultados, mas também nos processos, e, por isso, enfatiza a importância de distinguir entre avaliação formativa³ e avaliação sumativa⁴.

O modelo CIPP (*context*⁵, *input*⁶, *process*⁷, *product*⁸), desenvolvido por Stufflebeam (1997), fundamenta-se no conhecimento empírico e centra-se na conceção da avaliação para facilitar a tomada de decisões. No entanto, essa não é a sua única função, pois também visa assegurar que os seus resultados tenham um impacto direto na mudança organizacional. Este modelo visa identificar necessidades, avaliar a implementação de planos e medir custos e resultados para melhorar a implementação e eficácia dos programas educativos.

Os diferentes modelos supracitados refletem diferentes abordagens e perspetivas sobre a avaliação educativa, cada um com ênfase em aspetos específicos, como objetivos, resultados, processos e tomadas de decisões, contribuindo para a diversidade e complexidade do campo da avaliação educacional.

1.2. Avaliação do desempenho

Segundo Chiavenato (1983, p. 191), a avaliação do desempenho é definida “como uma sistemática apreciação do comportamento do indivíduo no cargo e do seu potencial de desenvolvimento”. “A avaliação do desempenho profissional é reconhecida como importante para a gestão da qualidade, mas, ao mesmo tempo, revela-se difícil, provoca numerosas polémicas e pode mesmo gerar efeitos perversos não desejados” (De Ketele, 2010, p. 13).

³ “Com uma participação importante dos professores em todos os momentos e para uma relação contratual ou não impositiva entre o avaliador e o avaliado” (Fernandes, 2008, p. 23).

⁴ “Centrada na responsabilização e na prestação de contas e, por isso mesmo, orientada para medir a competência, o desempenho e a eficácia dos professores” (Fernandes, 2008, p. 23).

⁵ A avaliação de contexto consiste na identificação das necessidades, dos problemas, das oportunidades, bem como das dinâmicas e das condições contextuais relevantes. Isso auxilia o grupo de utilizadores a decidir sobre objetivos, prioridades e resultados, ou seja, na escolha e definição de metas (Stufflebeam, 1997).

⁶ A avaliação de entrada visa identificar abordagens alternativas, planos de ação competitivos e orçamentos para alcançar os objetivos definidos. Isso significa tomar decisões sobre estratégias e modelos, resultando na formatação das propostas iniciais (Stufflebeam, 1997).

⁷ A avaliação de processo avalia a implementação de planos para ajudar os funcionários a realizar as suas atividades e, mais tarde, permitir aos *stakeholders* a avaliação do processo de implementação e a leitura dos resultados. No fundo, consiste em identificar falhas no programa com o objetivo de melhorar a sua implementação (Stufflebeam, 1997).

⁸ A avaliação do produto mede os custos e os resultados, tanto intencionais como não intencionais, para tomar decisões que permitam a continuação ou reorientação do programa (Stufflebeam, 1997).

A avaliação do desempenho surge como uma das ferramentas mais importantes da gestão de recursos humanos que, na sua essência, constitui um mecanismo para aferir a contribuição individual para o resultado global de uma organização (Justino, 2010). Para o autor “a avaliação é tida como um requisito da qualidade, na medida em que propicia melhores desempenhos e, conseqüentemente, maior qualidade dos serviços e das organizações” (p. 84).

1.2.1. Avaliação do desempenho docente

A avaliação do desempenho docente é um processo que envolve a observação e apreciação sistemática do comportamento profissional e das capacidades técnicas de um trabalhador ou colaborador docente durante o exercício das suas atividades. Isso inclui também a análise dos resultados e progressos alcançados ao longo do tempo (Alves, 2016; Machado & Portugal, 2014). A ADD deve ser um processo contínuo de apreciação dos conhecimentos, do trabalho, da forma de relacionamento e do saber-estar dos professores (Raymond & Negassi, 2015).

A ADD é um importante instrumento no sistema educativo que pretende responder a três objetivos principais: desenvolvimento profissional⁹, responsabilização¹⁰ e motivação¹¹ (Graça et al., 2011).

Fernandes (2008, p. 13) enumera dez elementos a serem considerados e ponderados no processo de avaliação dos professores: (1) métodos e processos de recolha de informação; (2) projetos educativos e curriculares das escolas; projetos curriculares de turma; planos anuais ou outros das escolas; (3) recursos disponíveis tais como tempo, pessoas envolvidas e competências avaliativas dos intervenientes; (4) quem avalia, quando avalia e com que frequência o faz; (5) natureza da relação entre avaliadores e avaliados; (6) procedimentos a utilizar na combinação e agregação dos dados; (7) propósitos que se pretendem alcançar através da avaliação; (8) comunicação dos juízos de valor que se formulam como resultado do processo de recolha de informação avaliativa; (9) seguimento que é dado ao processo de avaliação; (10) processos de

⁹ A ADD proporciona à escola informações que permitem promover atividades voltadas para o desenvolvimento profissional do seu corpo docente, contribuindo assim para a melhoria da qualidade da escola.

¹⁰ A ADD reconhece as boas práticas e identifica situações nas quais o desempenho docente está aquém das suas potencialidades, permitindo à escola identificar necessidades de formação e desenvolver processos que visam melhorar o desempenho dos professores.

¹¹ A ADD constitui um fator de motivação para os professores, pois atesta o reconhecimento do seu desempenho.

negociação, possibilidades de recursos, do direito de audição prévia ou procedimentos afins.

1.2.2. Quadro legal da ADD

Entre 1947 e 1974, em Portugal, a responsabilidade de avaliar os professores do ensino secundário cabia à Inspeção Geral de Educação¹², com o apoio dos reitores das escolas. Esse processo de avaliação baseava-se na comparação entre as observações feitas pelo inspetor, como a análise das aulas, e as informações fornecidas pelo reitor. No entanto, durante esse período, o país vivia sob um regime não democrático, o que impedia os docentes de participarem no processo avaliativo, incluindo qualquer possibilidade de questionar os resultados (Machado et al., 2014). Até à Revolução de 1974, a ADD era da responsabilidade dos inspetores¹³ e/ou dos reitores¹⁴, que desempenhavam um papel central no controlo e supervisão do ensino. Este modelo refletia as características do regime político do Estado Novo¹⁵, que se caracterizava por uma estrutura educativa fortemente hierarquizada e centralizada.

Com a Revolução de 25 de Abril de 1974, conhecida como a Revolução dos Cravos, houve uma transformação profunda no sistema educativo português, que procurou romper com os padrões autoritários do passado. “De 1974 a 1986, a ADD foi praticamente inexistente” (Alves et al., 2018, p. 62), refletindo o foco na reestruturação do sistema e na democratização do ensino, em vez da manutenção de mecanismos formais de avaliação. Durante esse período, a ADD esteve afastada da agenda política dos governos sucessivos, devido à sua associação com práticas de punição e controle, características do regime autocrático anterior (Machado et al., 2014).

“Com a institucionalização do regime democrático, o pêndulo dos valores sociais começou a oscilar no sentido da qualidade, eficiência e prestação de contas, por

¹² Até abril de 1974 existia nas escolas portuguesas um sistema de heteroavaliação externa, em que os avaliadores eram inspetores nomeados pela Inspeção Geral do Ensino.

¹³ Os inspetores de educação eram responsáveis por garantir que os professores cumprissem as orientações curriculares e pedagógicas estabelecidas pelo governo.

¹⁴ Os reitores, especialmente no âmbito do ensino secundário, asseguravam a direção e supervisão direta das atividades nas escolas.

¹⁵ O sistema educativo durante o Estado Novo visava sobretudo manter a ordem e promover um ideal de cidadão conforme as visões políticas e sociais do regime. Não havia, portanto, uma preocupação significativa com a inovação pedagógica ou com a autonomia dos professores. Pelo contrário, a disciplina e o controlo eram vistos como essenciais para assegurar a perpetuação dos valores nacionais e a formação de indivíduos obedientes e conformes com a ideologia dominante.

contraposição ao enfoque na igualdade e equidade característico da década anterior” (Curado, 2002, p. 16).

Com a publicação da Lei n.º 46/86¹⁶, 14 de outubro, a avaliação dos professores voltou a integrar a agenda política nacional, numa perspetiva de desenvolvimento profissional e progressão na carreira/prestação de contas. No n.º 2 do artigo 36.º da lei supracitada é estipulado 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”.

No início da década de 1990, com a publicação do Decreto-Lei n.º 139-A/90¹⁷, de 28 de abril, a progressão na carreira docente estava condicionada pela avaliação de desempenho, fazendo depender a primeira dos resultados da segunda. “Outra inovação de fundo [deste normativo] consistiu 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”.

O Decreto Regulamentar n.º 14/92¹⁸, de 4 de julho, surgiu com o objetivo de reforçar a autonomia das escolas e promover o desenvolvimento profissional dos professores. Nesse processo, o docente submetia ao órgão de gestão da escola um relatório crítico sobre as atividades realizadas durante o período de avaliação, acompanhado da certificação das ações de formação contínua concluídas para efeitos de creditação. A avaliação baseava-se nos indicadores e elementos estabelecidos no artigo 6.º, alínea 2, do DR¹⁹, resultando na atribuição da menção qualitativa “Satisfaz” ou “Não Satisfaz”²⁰ pelo órgão de gestão.

A natureza predominantemente administrativa do processo de avaliação docente, caracterizada pela ausência de discussão e reflexão sobre as práticas curriculares do

¹⁶ Lei de Bases do Sistema Educativo.

¹⁷ Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

¹⁸ Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino não superior, previsto no ECD.

¹⁹ a) Serviço distribuído; b) Relação pedagógica com os alunos; c) Cumprimento de programas curriculares; d) Desempenho de cargos diretivos e pedagógicos; e) Participação em projetos e atividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa; f) Ações de formação frequentadas e unidades de crédito obtidas nas mesmas; g) Contributos inovadores no processo de ensino e aprendizagem; h) Estudos realizados e trabalhos publicados.

²⁰ De acordo com o artigo 43.º do DL n.º 139-A/90, de 28 de abril, a atribuição da menção de “Não Satisfaz” a um docente dependia da verificação de uma das seguintes situações: a) Insuficiente apoio e ou deficiente relacionamento com os alunos, mediante proposta do órgão pedagógico; b) Não aceitação de cargos pedagógicos por parte do avaliado ou pelo seu deficiente desempenho; c) O avaliado não concluir em cada módulo de tempo de serviço do escalão ações de formação contínua a que tenha acesso.

professor e o seu desenvolvimento profissional, motivou mudanças no sistema. Neste modelo, a atuação dos avaliadores limitava-se à leitura do relatório crítico apresentado pelo docente, sem fomentar um debate mais profundo sobre as suas práticas pedagógicas. Esta limitação levou os responsáveis do Ministério da Educação a introduzir alterações no processo de ADD, procurando tornar o procedimento mais reflexivo e formativo (Machado et al., 2014).

Neste sentido, o Estatuto da Carreira Docente foi revisto através da homologação do DL n.º 1/98²¹, de 2 de janeiro, que assumia no seu preâmbulo a ambição de “associar uma nova valorização da profissão docente a uma acrescida responsabilidade dos docentes, garantir condições de acesso à formação contínua e instituir mecanismos de avaliação e de diferenciação interna, tomando como referência a qualidade do respetivo desempenho profissional”.

A ADD foi assim regulamentada pelo DR n.º 11/98²², de 15 de maio, onde se estabeleceu que o processo de avaliação do desempenho se iniciava com a apresentação, pelo docente, ao órgão de gestão, de um documento de reflexão crítica da atividade por si desenvolvida, acompanhado da certificação das ações de formação concluídas. Seguidamente, era realizada uma apreciação desse documento pelo órgão de gestão, sendo atribuída ao professor avaliado a menção qualitativa de “Não Satisfaz”, “Satisfaz” ou “Bom”²³.

Até 2007 a ADD tinha um carácter predominantemente administrativo, sem incluir a observação direta das práticas pedagógicas ou diferenciar o desempenho dos professores. Era um processo baseado na confiança, funcionava como um ritual simbólico, conforme descrito por Curado (2002) e não tinha um impacto significativo no quotidiano das escolas.

²¹ Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo DL n.º 139-A/90, de 28 de abril.

²² Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

²³ Compete a uma comissão constituída por: a) O presidente do órgão pedagógico, que preside; b) Um docente exterior ao estabelecimento de educação ou de ensino, designado pelo respetivo órgão pedagógico, preferencialmente do mesmo nível ou ciclo de educação ou de ensino; c) Um docente ou uma individualidade de reconhecido mérito no domínio da educação, designado pelo docente em avaliação; e requerida pelo docente a quem tenha sido atribuída uma menção qualitativa de Satisfaz, a atribuição da menção qualitativa de Bom.

Uma década volvida é publicado o DL n.º 15/2007²⁴, de 19 de janeiro, no qual é estabelecido um sistema de ADD com o objetivo de promover a qualidade do ensino e incentivar a melhoria contínua dos professores. Este diploma estabeleceu uma prova de conhecimentos e competências como requisito para ingresso na carreira docente, além de instituir um período probatório. A carreira docente é dividida em duas categorias: professor e professor titular, sendo estipuladas quotas para o acesso à categoria de titular. A avaliação tinha como componentes a autoavaliação, a observação de aulas e os resultados dos alunos, sendo estas usadas para classificar os docentes numa escala de 1 a 10. A avaliação positiva acelerava a progressão na carreira, enquanto resultados negativos poderiam exigir formação adicional. No entanto, este modelo de ADD gerou controvérsia devido à sua complexidade burocrática, à imposição de quotas que fomentavam a competição entre colegas e ao impacto negativo na motivação dos professores. Embora visasse a melhoria do ensino, o modelo acabou por ser reformulado para mitigar as dificuldades práticas e promover um ambiente mais colaborativo.

O DR n.º 2/2008²⁵, de 10 de janeiro, veio aprofundar o regime de avaliação instituído pelo DL n.º 15/2007, com o objetivo de distinguir o mérito e valorizar a profissão docente, promovendo a autoestima e a motivação dos professores, tal como referido no seu preâmbulo. Este diploma criava mecanismos fundamentais para a concretização do novo sistema de avaliação, direcionados especialmente para os professores já inseridos na carreira. Entre as medidas estabelecidas estavam o planeamento das atividades de avaliação, a fixação de objetivos individuais, a calendarização do processo e a explicitação dos parâmetros de avaliação e do sistema de classificação. A avaliação passava a ser pautada por critérios de desempenho que integravam tanto as competências pedagógicas e didáticas dos professores quanto os resultados dos alunos, o abandono escolar e a observação de aulas. Essas diretrizes visavam assegurar que o processo de avaliação era abrangente e promovia uma cultura de melhoria contínua na prática docente.

Além disso, o decreto regulamentava que a avaliação dos professores titulares, especialmente aqueles com responsabilidades de coordenação, incluindo a sua função de liderança pedagógica e o acompanhamento de outros docentes. Este processo abrangia

²⁴ Sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo DL n.º 139-A/90, de 28 de abril, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo DL n.º 249/92, de 9 de novembro.

²⁵ Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

não só a atuação em sala de aula, mas também o papel desses coordenadores na implementação de boas práticas, na inovação pedagógica e no apoio ao desenvolvimento profissional dos seus pares. O foco era garantir que a progressão na carreira e o acesso a posições de responsabilidade dependessem de um desempenho qualificado e de um compromisso contínuo com a melhoria da qualidade da educação.

O modelo de ADD instituído pelo DL n.º 75/2010²⁶, de 23 de junho, pôs fim à divisão da carreira dos professores e visava criar condições nas escolas para que a ADD fosse um meio de distinguir e reconhecer o mérito, tornando-se um requisito para a progressão na carreira. Além disso, implementou modalidades de supervisão da prática docente, com o objetivo de garantir a qualidade do serviço educativo.

Atualmente, a ADD é estatuída pelo DR n.º 26/2012²⁷, de 21 de fevereiro. De acordo com o referido DR, a ADD 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. Deve ainda permitir diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, a considerar no plano de formação de cada AE/EnA.

O DL n.º 41/2012²⁸, de 21 de fevereiro, estabelece que a ADD visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

A avaliação do desempenho do pessoal docente desenvolve-se de acordo com os princípios consagrados no artigo 39.º²⁹ da Lei n.º 46/86, 14 de outubro, e no respeito pelos princípios e objetivos que enformam o sistema integrado de avaliação do desempenho da Administração Pública, incidindo sobre a atividade desenvolvida e tendo em conta as qualificações profissionais, pedagógicas e científicas do docente.

²⁶ Procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo DL n.º 139-A/90, de 28 de abril.

²⁷ Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, revogando o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho.

²⁸ Procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. Posteriormente, houve uma alteração aos artigos 31.º e 54.º do ECD através do DL n.º 139-B/2023, de 29 de dezembro.

²⁹ Os educadores, professores e outros profissionais da educação têm direito a retribuição e carreira compatíveis com as suas habilitações e responsabilidades profissionais, sociais e culturais. 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. Aos educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito de recurso das decisões da avaliação.

1.2.3. Papel dos intervenientes na ADD

No DR n.º 26/2012, nomeadamente no seu 8.º artigo, estão plasmados os diferentes órgãos e intervenientes no processo da ADD: o presidente do conselho geral; o diretor; o conselho pedagógico; a secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico; os avaliadores externos e internos; os avaliados.

De acordo com o artigo 9.º do DR n.º 26/2012, compete ao presidente do conselho geral homologar a proposta de decisão do recurso e notificar o diretor ou a secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico (SADD)³⁰ para, em dez dias úteis, contra-alegar e nomear o seu árbitro.

É referido, no artigo 10.º do DR n.º 26/2012, que o processo de ADD é da responsabilidade do diretor, cabendo-lhe assegurar as condições necessárias à sua realização. Neste sentido, compete ao diretor proceder à avaliação dos docentes referidos no artigo 27.³¹, apreciar e decidir as reclamações, nos processos em que foi avaliador.

O 11.º artigo do DR n.º 26/2012 outorga ao conselho pedagógico a competência de eleger os quatro docentes que integram a SADD; aprovar o documento de registo e avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões previstas no artigo 4.³²; aprovar os parâmetros estabelecidos para cada uma das dimensões a avaliar.

De acordo com o 12.º artigo do DR n.º 26/2012, compete à SADD: aplicar o sistema de avaliação do desempenho tendo em consideração o projetivo educativo do AE/EnA e o serviço distribuído ao docente; calendarizar os procedimentos de avaliação; conceber e publicitar o instrumento de registo e avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões previstas; acompanhar e avaliar todo o processo; aprovar a classificação final harmonizando as propostas dos avaliadores e garantindo a aplicação das percentagens de diferenciação dos desempenhos; apreciar e decidir as reclamações, nos processos em que atribui a classificação final; aprovar o plano de formação previsto na alínea b)³³ do n.º 6 do artigo 23.º, sob proposta do avaliador.

³⁰ Constituída pelo diretor que preside e por quatro docentes eleitos de entre os membros do conselho pedagógico.

³¹ São avaliados nos termos do presente artigo os docentes posicionados no 8.º, 9.º e 10.º escalões da carreira docente.

³² a) Científica e pedagógica; b) Participação na escola e relação com a comunidade; c) Formação contínua e desenvolvimento profissional.

³³ A obrigatoriedade de conclusão com sucesso de um plano de formação com a duração de um ano que integre a observação de aulas, proposto pelo avaliador ou avaliadores e aprovado pelo conselho pedagógico.

No seu artigo 13.º, do DR n.º 26/2012, expressa-se que o avaliador externo deve reunir os seguintes requisitos cumulativos: estar integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado; pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado e ser titular de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica. Ao avaliador externo compete proceder à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica dos docentes por ela abrangidos; integrar uma bolsa de avaliadores³⁴ constituída por docentes de todos os grupos de recrutamento.

O 14.º artigo do DR n.º 26/2012 confere que o avaliador interno é o coordenador de departamento curricular ou quem este designar, considerando-se, para este efeito, preferencialmente os requisitos constantes do artigo anterior para a seleção do avaliador externo. Na impossibilidade de aplicação dos critérios previstos no número anterior não há lugar à designação, mantendo-se o coordenador de departamento curricular como avaliador. Compete ao avaliador interno a avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões previstas através dos seguintes elementos: projeto docente³⁵; documento de registo e avaliação aprovado pelo conselho pedagógico para esse efeito; relatórios de autoavaliação.

Todos os intervenientes envolvidos no processo de ADD desempenham e têm papéis cruciais e distintos na aplicação e consecução de todo o processo de avaliação docente.

1.2.4. Finalidades da ADD

A ADD foi historicamente vista como uma avaliação de natureza sumativa, focada principalmente na prestação de contas, na qual os objetivos e as finalidades da instituição têm maior relevância do que os dos próprios professores.

A avaliação do desempenho docente poderá ter como propósitos a gestão da carreira e dos recursos humanos, o aperfeiçoamento do sistema educativo (Hadi, 1995), a proteção dos professores competentes e a destituição dos incompetentes (Shinkfield & Stufflebeam, 1995) ou a prestação de contas, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional (Curado, 1997). A ADD fundamenta a sua existência

³⁴ A regulamentação da bolsa de avaliadores é objeto de diploma próprio, ouvidas as organizações sindicais.

³⁵ O projeto docente tem caráter opcional, sendo substituído, para efeitos avaliativos, se não for apresentado pelo avaliado, pelas metas e objetivos do projeto educativo do AE/EnA.

enquanto instrumento de gestão que pode decidir sobre progressões, promoções, demissões e rescisões (Caetano, 1998; Simões, 2000).

As finalidades da avaliação docente, defendidas por Danielson & McGreal (2000), devem ser de natureza sobretudo formativa, de desenvolvimento e de melhoria das aprendizagens dos alunos.

Paquay (2004) identifica cinco propósitos para a ADD: o controlo administrativo, a gestão da carreira, a prestação de contas, o desenvolvimento profissional, a melhoria do ensino.

De acordo com Fernandes (2008), os sistemas de avaliação de professores têm finalidades tão diversas como a seleção para efeitos de ingresso na profissão, a formação e desenvolvimento profissional, a melhoria do ensino, a progressão na carreira e o aumento de salário. O autor Fernandes (2008, p. 10) defende ainda não haver “qualquer razão para descrer da possibilidade real de se poder construir uma avaliação de professores que seja rigorosa e credível dos pontos de vista científico e social e que, além disso, seja exequível, útil e eticamente irrepreensível”.

Por sua vez, Flores (2010) defende que a ADD tem como finalidades: aumentar a eficácia dos professores; proporcionar oportunidades de formação e desenvolvimento profissional relevantes; melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos; aperfeiçoar os resultados dos alunos; monitorizar processos e práticas, programas e estratégias; medir o desvio entre objetivos alcançados e propostos, bem como gerir carreiras.

Formosinho et al. (2010) apontam quatro finalidades para a ADD, nomeadamente a prestação de contas do desempenho docente; a gestão da carreira profissional; o desenvolvimento do professor e a melhoria do sistema de ensino a partir do aperfeiçoamento dos recursos humanos.

O DL n.º 41/2012 refere, no seu ponto 3, do artigo 40.º, que constituem objetivos da ADD: a) contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente; b) contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente; c) identificar as necessidades de formação do pessoal docente; d) detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente; e) diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente; f) facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente; g) promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho; h) promover um processo de

acompanhamento e supervisão da prática docente; i) promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional.

Dada a ampla gama de finalidades/propósitos associados à ADD, alguns autores, como mencionado anteriormente, categorizam-nos em dois objetivos principais: propósitos formativos, com foco na melhoria do desempenho e desenvolvimento profissional, e propósitos sumativos, relacionados com a prestação de contas e/ou responsabilização.

1.3. ADD no panorama internacional

A avaliação dos professores é uma prática comum em muitos países, embora possa variar em termos de abordagem e procedimentos. Na Islândia, desde 1985 que cada escola implementa o seu próprio sistema e determina a forma como o pessoal docente realiza a autoavaliação (Lima J. , 2008). Em Portugal, tal como em outros países europeus³⁶ e no continente Americano³⁷, a ADD tem um carácter externo e sistemático. Já na Europa ocidental³⁸ a avaliação não se faz de forma externa e generalizada (Murillo, 2007).

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). É importante notar que a ADD, por parte de diretores de estabelecimentos de ensino, só ocorre em algumas comunidades autónomas.

Na Califórnia e na Carolina do Norte, nos Estados Unidos, os critérios de avaliação dos professores incluem o progresso dos alunos, as técnicas e estratégias pedagógicas empregadas, o alinhamento com os objetivos curriculares e a promoção de um ambiente de sala de aula propício à aprendizagem. Nos países nórdicos³⁹ e nos Países Baixos, a ADD é da responsabilidade da escola, que tem a capacidade de implementar processos avaliativos com possíveis repercussões no salário dos professores. No Reino Unido, a política de avaliação de desempenho inclui um acordo de objetivos estabelecido com cada docente, um calendário anual integrado no plano da escola e documentação

³⁶ Alemanha, Eslovénia, Estónia, França, Grécia, Lituânia, Malta, Polónia.

³⁷ 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.

³⁸ Áustria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Espanha, Finlândia, Irlanda, Itália, Islândia, Liechtenstein, Luxemburgo, Noruega, Países Baixos, Escócia e Suécia.

³⁹ Dinamarca, Finlândia, Noruega, Suécia.

padronizada para todos os professores. A implementação da avaliação ocorre em três fases: planeamento, recolha de informações e retorno da informação sobre o desempenho (Murillo, 2007).

Na França, tal como em Portugal, a ADD assume um carácter externo e sistemático. O processo de avaliação varia consoante o grau de ensino em que os professores exercem funções. Os professores do 1.º grau⁴⁰ são avaliados através de uma avaliação pedagógica realizada por um inspetor académico designado pela Inspeção da Educação Nacional, que observa uma aula e verifica o cumprimento dos programas, dos horários e a qualidade pedagógica do docente. Já os professores do 2.º grau⁴¹ estão sujeitos a uma dupla avaliação, integrando uma componente administrativa e uma componente pedagógica (Hadji, 2010).

Os diferentes modelos de ADD evidenciam uma vasta diversidade de critérios e procedimentos na avaliação dos professores, não havendo uma visão unânime ou um modelo comum a todos os países. No entanto, há três aspetos que podem ser considerados transversais aos sistemas supracitados: promover o crescimento profissional dos professores, contribuir para a melhoria da prática pedagógica e fomentar o sucesso escolar dos alunos (Alves et al., 2018).

1.4. Perceção dos professores sobre a ADD

Os dados recolhidos, a partir da análise bibliográfica de diferentes artigos e teses de mestrado e de doutoramento, de repositórios *online* diversos, proporcionaram uma visão diversificada sobre a perceção dos professores relativamente à ADD.

Na sua investigação, assente numa metodologia mista (quantitativa e qualitativa), Guedes (2023) analisa criticamente o modelo de ADD imposto pelo DR n.º 26/1012. Com o objetivo de compreender os efeitos deste modelo na melhoria do desenvolvimento profissional docente, das aprendizagens dos alunos e do funcionamento organizacional da escola, este estudo implementou entrevistas e inquéritos a diretores de AE, diretores de centros de formação e avaliadores externos. Os resultados revelam que o modelo em vigor, ao invés de potenciar melhorias significativas, apresenta-se como um instrumento de controlo da progressão na carreira, marcado por opacidade, distanciamento entre

⁴⁰ Equivalente ao 1.º CEB e 5.º ano.

⁴¹ 6.º ano, 3.º CEB e Ensino Secundário.

intervenientes e arbitrariedades. Em particular, a componente da avaliação externa⁴² é alvo de críticas quanto à sua operacionalização, pertinência e eficácia. A autora destaca ainda o excesso de sigilo, a fraca articulação entre avaliadores internos e externos, a falta de formação adequada e a aplicação de quotas como fatores que desvirtuam o potencial formativo da avaliação. O estudo conclui que, mais do que um processo promotor de desenvolvimento profissional, a ADD tem funcionado sobretudo como um mecanismo regulador da carreira docente, carecendo de reformulação profunda.

Oliveira (2022) investigou o contributo do atual sistema de ADD, regulado pelo DR n.º 26/2012, para o desenvolvimento profissional dos docentes avaliados. Utilizando uma metodologia mista predominantemente quantitativa, aplicou um questionário num AE de Vila Nova de Gaia, obtendo respostas de 104 docentes. Os resultados evidenciaram que, embora os inquiridos considerem que o foco principal da ADD deveria ser o desenvolvimento profissional e a identificação das necessidades formativas dos docentes, tal como estabelecido no decreto supracitado, verificou-se uma elevada discordância relativamente à concretização destes objetivos na prática. Com base nestes resultados, o estudo propõe um plano de ação/intervenção para melhorar o sistema atual, sugerindo mudanças estruturais e processuais que possam tornar a ADD mais eficaz no estímulo ao desenvolvimento profissional docente.

Num estudo qualitativo, tendo como recurso a entrevista semiestruturada, com a participação de 12 professores de três escolas secundárias da zona norte do país, concluiu-se que: (1) a totalidade dos participantes manifestou-se favorável à existência de um sistema de avaliação; (2) os principais problemas apontados aos processos de avaliação são a burocracia e o facto de ser feita por pares, o que pode condicionar a isenção e o rigor; (3) as sugestões dadas pelos participantes apontam para a necessidade de a avaliação ser efetuada por equipas com ligação às faculdades, pelo coordenador de departamento e o órgão de gestão da escola, o diretor da escola, por observadores externos, ou ainda por professores com formação (Fortunato & Vaz, 2021).

Com recurso ao inquérito por questionário, os dados recolhidos, num estudo empírico com 653 professores de escolas secundárias do Alentejo, indicaram uma visão desfavorável quanto à capacidade da ADD em transformar a prática dos professores para melhorar as aprendizagens dos alunos ou contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes. No entanto, houve uma aceitação positiva da presença de avaliadores

⁴² Principal inovação introduza no processo da ADD em 2012.

externos e internos como garantia de imparcialidade, juntamente com a preferência por avaliadores da mesma área científica do professor avaliado, com experiência reconhecida e formação específica em supervisão ou avaliação. Os dados também sugeriram uma subvalorização da participação de parceiros da comunidade educativa no processo avaliativo. Na perspetiva dos docentes inquiridos, a autoavaliação surge como o principal método de recolha de dados, reservando-se a observação de aulas apenas para situações especiais (Vaz, 2019).

Através de uma investigação quantitativa com a administração de um inquérito por questionário, numa amostra constituída por 240 professores em exercício de funções em Portugal continental, Alves et al. (2018) concluíram que existem algumas associações entre género, habilitações académicas e tempo de serviço com a perceção dos professores sobre a adequação da ADD. Os resultados também sugerem que os professores que têm uma compreensão mais sólida sobre a avaliação de desempenho tendem a cumprir mais os objetivos e demonstram ter uma prática científica e pedagógica mais desenvolvida. No entanto, estes mesmos professores tendem a ter uma perceção menor da adequação do processo de ADD.

No âmbito da investigação desenvolvida por Candeias (2018), foi conduzido um estudo empírico de natureza qualitativa, com recurso à entrevista semiestrutura a 9 docentes⁴³ de diferentes AE de Castelo Branco, no qual se conclui que: (1) a observação de aulas é vista como uma prática contínua que promove a reflexão dialógica entre avaliadores e avaliados, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem; (2) a ADD, durante as observações de aulas, é percebida como benéfica para a melhoria do desempenho profissional, devido ao acompanhamento, apoio e *feedback* positivo fornecido pelos avaliadores externos; (3) tanto os momentos de observação de aulas quanto o relatório de autoavaliação são considerados insuficientes e até ineficazes para avaliar todas as dimensões do trabalho do professor; (4) os professores avaliados acreditam que outras componentes do seu trabalho na escola também devem ser consideradas no processo de avaliação; (5) existe uma perceção de que há uma relação prévia entre avaliadores e avaliados durante as observações de aulas; (6) os entrevistados expressam a necessidade de receber formação contínua específica sobre ADD, incluindo conhecimentos sobre o sistema de avaliação,

⁴³ 4 avaliados, 4 avaliadores externos e 1 formador.

os seus instrumentos e procedimentos, bem como sobre o papel de cada parte envolvida no processo.

Flores (2018) analisa de que forma os diretores de escola em Portugal percebem e gerem a implementação da ADD, salientando os desafios persistentes e os efeitos identificados no desenvolvimento profissional dos professores e no funcionamento das escolas. Com base num inquérito aplicado a 134 diretores, o estudo revela que, embora estes valorizem o potencial formativo da avaliação, enfrentam obstáculos significativos, como o excesso de burocracia, a insuficiente formação dos avaliadores e os impactos negativos no clima organizacional e na motivação docente. Apesar disso, alguns diretores identificam impactos positivos, como maior envolvimento dos docentes na vida escolar, mais reflexão sobre a prática letiva e mais responsabilização. A autora destaca ainda o papel crucial da liderança escolar na mediação dos efeitos da ADD, defendendo a necessidade de reconfigurar o modelo de avaliação, através do reforço da supervisão pedagógica e da promoção de uma efetiva articulação entre avaliação e desenvolvimento profissional, com vista à melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens.

O estudo desenvolvido por Macedo (2016), de natureza predominantemente qualitativa, com cariz exploratório e descritivo, procurou compreender as percepções de diferentes intervenientes no processo de ADD. A investigação recorreu a entrevistas semiestruturadas a 4 diretores de AE e à aplicação de um questionário *online* a 81 professores, avaliadores e avaliados. Os resultados revelaram que, embora os docentes reconheçam a importância da avaliação, manifestam reservas face ao modelo atualmente em vigor, considerando-o ineficaz e excessivamente burocrático. Ainda assim, identificam potencial na ADD enquanto instrumento de desenvolvimento profissional, sobretudo quando baseada na confiança, na partilha de experiências e na colaboração. O estudo evidenciou também que a avaliação pode impactar positivamente as práticas pedagógicas, a formação inicial e contínua dos professores, embora fatores como o congelamento da progressão na carreira, as quotas de classificação e a ausência de avaliação colaborativa condicionem o real valor formativo. Por sua vez, os diretores consideram a ADD uma ferramenta útil, mas sublinham a necessidade de adaptação às especificidades de cada contexto escolar, defendendo um reforço da componente formativa e a redução do peso burocrático do processo.

Uma investigação que incidiu sobre a ADD e o papel da supervisão nesse processo, tendo como enquadramento as alterações introduzidas pela tutela e pelas

escolas em 2012. Com base num estudo qualitativo, de carácter exploratório, foram entrevistados 8 professores⁴⁴, com o objetivo de compreender as suas conceções sobre a avaliação e a supervisão. Os resultados revelaram uma percepção inicialmente positiva da avaliação enquanto processo formativo, que se esbate face à realidade vivida nas escolas. A relação entre avaliador e avaliado emergiu como fator decisivo na forma como o processo é experienciado, sendo ainda apontada a ausência de uma supervisão efetiva e a superficialidade das observações de aula. De forma geral, os docentes consideram que a ADD não contribui para o seu desenvolvimento profissional. Apesar de circunscrito a um contexto escolar específico, o estudo sugere que as alterações normativas de 2012 não alteraram significativamente a percepção dos docentes em relação ao modelo de avaliação (Duarte, 2015).

Da análise reflexiva dos resultados da investigação científica ministrada a 60 docentes (avaliados/avaliadores), os aspetos considerados positivos foram: (1) a importância da avaliação no percurso profissional; (2) a necessidade/inevitabilidade da ADD; (3) a implementação da ADD não perturbou, pois foi estabelecida uma boa comunicação entre todos os intervenientes e os instrumentos de avaliação foram construídos de forma colaborativa; (4) o processo avaliativo, quando reflexivo, promove a pesquisa, o conhecimento, a troca de informações e experiências entre os envolvidos. Já os aspetos negativos mais referenciados foram: (1) é burocrático/administrativo, dado o elevado número de documentos considerados necessários para efetivar o processo de avaliação; (2) as reuniões existentes entre avaliador e avaliado; (3) os docentes destacam também que se sentem pouco envolvidos e esclarecidos sobre o processo e os procedimentos da ADD (Monteiro, 2015).

Outro estudo, de natureza qualitativa, analisou as percepções de docentes avaliadores e avaliados relativamente ao modelo de ADD instituído pelo DR n.º 26/2012. Os resultados revelam que, embora os professores reconheçam a necessidade da avaliação, a aceitação do modelo em vigor continua a ser baixa. Entre os principais aspetos negativos destacados pelos participantes encontram-se a falta de formação dos avaliadores, a carga burocrática associada ao processo e a imposição de quotas, fatores que continuam a comprometer a eficácia e a credibilidade da ADD (Rola, 2014).

Algumas das considerações retiradas dos diferentes estudos supracitados contrariam o disposto no preâmbulo do DL n.º 41/2012, onde se encontra inscrito uma

⁴⁴ 4 avaliadores (internos e externos) e 4 avaliados.

ADD assente na simplicidade, na desburocratização dos processos e na sua utilidade, tendo em vista a revitalização cultural das escolas e uma maior responsabilidade profissional.

Capítulo II

Estudo Empírico

2. Justificação do tema

“O que é avaliar?” e “Para que serve, efetivamente, a ADD?” A resposta à primeira questão é, na opinião de Hadji (1994, p. 27), “sempre inacabada e inexata”. No que concerne à segunda questão, Danielson & McGreal (2000) referem que a ADD visa ajudar a identificar as estratégias de ensino aplicadas pelos docentes ou a sua capacidade de ajudar a construir conhecimento.

A investigação sobre a “Perceção dos professores sobre a ADD” é um tema de pesquisa atual e relevante, cuja importância tem crescido nos últimos anos. Deste modo, há uma necessidade premente de refletir sobre a temática, ampliar a sua discussão e torná-la mais compreensível dentro do atual modelo de ADD, plasmado na legislação vigente.

A avaliação é fundamental para a melhoria contínua da qualidade da educação e para a motivação e desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, a forma como os professores concebem a avaliação do seu desempenho pode influenciar significativamente a sua motivação e comprometimento com a educação.

2.1. Objetivos da investigação

Tendo em conta as considerações referentes ao sistema de ADD, em vigor no sistema público de ensino não superior em Portugal, previsto pelo DL n.º 41/2012 e regulamentado através do DR n.º 26/2012, definimos, de seguida, os objetivos geral e específicos da presente investigação.

2.1.1. Objetivo geral

Este estudo teve como finalidade **compreender a perceção dos professores face ao modelo de Avaliação do Desempenho Docente vigente nas escolas públicas portuguesas.**

2.1.2. Objetivos específicos

Os objetivos específicos visam contribuir para uma compreensão mais aprofundada da forma como os professores percebem e são afetados pela ADD, com o

intuito de melhorar as práticas de avaliação e promover um ambiente educacional mais eficaz e motivador. Deste modo, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Conhecer as dimensões mais relevantes na ADD para os professores;
- b) Identificar as motivações e os problemas inerentes ao processo de ADD;
- c) Perceber até que pontos os três objetivos legais⁴⁵ da ADD correspondem ao vivenciado pelos docentes;
- d) Recolher sugestões acerca do modo como a ADD deve ser efetuada.

2.2. Metodologia

Escolher a metodologia adequada para um estudo empírico na área educativa é crucial, dada a complexidade desse fenómeno como um aspeto social. Selecionar a metodologia certa não apenas influencia a forma como os dados são recolhidos, mas também como são interpretados e compreendidos. Essa decisão requer cuidado e atenção, pois moldará todo o processo de pesquisa e análise dos resultados (Neto, 1998).

O presente estudo adota uma abordagem de natureza quantitativa com recurso ao inquérito por questionário como principal instrumento de recolha de dados, permitindo, deste modo, aceder a dados objetivos e facilitar a análise estatística das respostas. Esta opção metodológica foi utilizada com o propósito de recolher, de forma eficaz e sistemática, as perceções de um grupo de docentes relativamente à ADD, respeitando simultaneamente a confidencialidade e o anonimato dos participantes.

Piedade (2017) indica que se olhe para a dimensão metodológica da investigação, como um modelo organizativo ou *design* orientador da sua própria implementação. Nesta lógica, este subcapítulo apresenta-se estruturado a partir das seguintes subsecções: participantes do estudo; instrumento a utilizar; procedimentos.

2.2.1. Participantes do estudo

Os participantes desta investigação foram os docentes⁴⁶ em exercício de funções no AE Miguel Torga, Sintra, incluindo professores que ocupam cargos diretivos ou pertencem às lideranças intermédias. O AE Miguel Torga é constituído por 3 escolas⁴⁷

⁴⁵ Desenvolvimento profissional, a melhoria do desempenho profissional e a progressão na carreira.

⁴⁶ No presente ano letivo encontram-se 261 docentes em exercício de funções no AE.

⁴⁷ Escola Secundária Miguel Torga; EB 2, 3 D. Pedro IV; EB1/JI N.º 1 de Massamá.

localizadas na União de Freguesias de Massamá e Monte Abraão, no Concelho de Sintra. Trata-se de uma área suburbana da Área Metropolitana de Lisboa que tem registado um acentuado crescimento demográfico e forte mobilidade populacional.

A freguesia apresenta uma estrutura etária jovem, resultante do crescimento natural positivo e de fluxos migratórios significativos. Esta realidade traduz-se numa elevada diversidade cultural e linguística no seio das escolas do agrupamento, trazendo desafios acrescidos em termos de integração e adaptação a novos contextos socioculturais.

Indicador	Valor
Total de alunos do AE	2809
Total de docentes do AE	261
Total de turmas do AE	118
Alunos com nacionalidade não portuguesa	15%
Alunos com medidas de suporte à inclusão	7,7%

Quadro 1 – Caracterização dos alunos

Atualmente, o AE Miguel Torga conta com 2809 alunos, distribuídos por 118 turmas, cerca de 15% têm nacionalidade não portuguesa, sobretudo dos PALOP⁴⁸, existindo também alunos oriundos do Bangladesh, China, Ucrânia, Roménia, Senegal, entre outros. Cerca de 7,7% dos alunos necessitam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, evidenciando a necessidade de respostas educativas diferenciadas e de práticas pedagógicas inclusivas por parte dos docentes.

Indicador	Valor
1.º CEB	30,6%
2.º CEB	15,5%
3.º CEB	65%
Ensino Secundário	19%

Quadro 2 – Alunos que beneficiam de Ação Social Escolar

⁴⁸ Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

As necessidades económicas também são relevantes, com percentagens de apoio da ação social escolar que chegam a 30,6% no 1.º CEB, 15,5% no 2.º CEB, 65% no 3.º CEB e 19% no Secundário.

Esta realidade local confere particular riqueza às perspetivas recolhidas, uma vez que o corpo docente, envolvido nesta investigação, apresenta uma diversidade significativa em termos de idade, tempo de serviço, habilitações académicas, vínculo profissional e nível de ensino lecionado. Assim, o estudo beneficia de depoimentos que cobrem múltiplas fases da carreira e experiências profissionais num contexto escolar socialmente desafiante.

Este enquadramento sociodemográfico reforça a relevância da recolha de dados junto deste grupo de participantes, permitindo captar perceções, experiências e desafios vividos por docentes que exercem a sua atividade num contexto multicultural e socialmente heterogéneo, características que moldam o quotidiano das práticas educativas e o processo de ADD em análise.

Numa fase preliminar, foi realizado um pré-teste do questionário a 8 professores do grupo de recrutamento 110⁴⁹, com o objetivo de aferir a clareza linguística, a estrutura do instrumento e a pertinência dos seus conteúdos face aos objetivos da investigação. Esta etapa permitiu refinar o instrumento de recolha de dados e garantir a sua adequação ao contexto específico do AE Miguel Torga e a fiabilidade dos dados recolhidos.

2.2.2. Instrumento a utilizar

Para a realização deste estudo foi utilizada e adaptada a escola sobre a ADD, desenvolvida por Alves et al. (2018), a qual serviu de referência teórica e metodológica. O instrumento⁵⁰, a aplicar aos professores em exercício de funções, é constituído por diferentes dimensões: i) Identificação da amostra; ii) Avaliação; iii) Cumprimento dos objetivos; iv) Prática científica e pedagógica; v) Perceções e sugestões de melhoria, através de duas questões abertas que possibilitaram a expressão livre e fundamentada sobre a ADD.

Com o objetivo de aferir a clareza, eficácia e pertinência deste instrumento de recolha de dados, foi realizado um pré-teste de carácter exploratório, aplicado a um grupo

⁴⁹ 1.º CEB

⁵⁰ <https://forms.gle/xwWmmKQwLyLj6PfD9>

de 8 docentes do 1.º CEB. Esta fase preliminar teve como principal finalidade a verificação da adequação da estrutura do questionário, bem como a clareza da linguagem utilizada, assegurando, deste modo, que os diferentes enunciados fossem compreensíveis e de fácil resposta. A colaboração dos professores envolvidos foi fundamental para validar a coerência interna do questionário e garantir que o mesmo se apresentasse funcional e transparente do ponto de vista comunicacional e metodológico. Deste modo, esta etapa exploratória revelou-se essencial para reforçar a fiabilidade do instrumento e, consequentemente, a robustez dos dados recolhidos no âmbito do estudo sobre as percepções dos docentes relativamente à ADD.

O inquérito por questionário foi concebido para recolher informação quantitativa e qualitativa, organizada em diferentes blocos temáticos, tendo sido dada especial atenção à clareza linguística, à coerência interna dos itens e à relevância das dimensões avaliadas, com o intuito de assegurar a fiabilidade do instrumento e a sua adequação aos participantes.

Para a recolha de dados⁵¹ foi aplicado um inquérito por questionário⁵² desenvolvido na ferramenta digital *Google Forms*, que adota o formato de resposta associado a uma escala de *Likert*⁵³ de cinco classificadores, designadamente: 1 (nunca); 2 (raramente); 3 (às vezes); 4 (frequentemente); 5 (sempre). Aos professores foi solicitada a indicação, para cada item, da opção de resposta mais próxima da sua prática profissional, utilizando a mensuração referida.

2.2.3. Procedimentos

O desenvolvimento desta investigação seguiu uma sequência metodológica rigorosa. Inicialmente, realizou-se uma revisão sistemática da literatura, abrangendo publicações científicas nacionais e internacionais, obedecendo a uma seleção criteriosa

⁵¹ A principal vantagem deste processo de recolha de dados “reside na possibilidade de quantificar um elevado número de dados e realizar inúmeras análises correlacionais” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 189).

⁵² O inquérito por questionário “permite colocar um conjunto de questões a um número significativo de indivíduos que são representativos de uma determinada população. As questões podem ser 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 conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 188).

⁵³ “É uma escala de cinco níveis e usa-se para registar o grau de concordância ou de discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença, ou um juízo de valor” (Tuckman, 2000, pp. 279-280).

de artigos relevantes, tendo em conta a sua contribuição para a perceção dos professores sobre o processo de ADD.

Seguidamente, procedeu-se ao pedido de consentimento informado, junto da diretora, para a aplicação do inquérito por questionário aos docentes do AE por ela dirigido, durante o ano letivo 2024/2025.

As questões éticas num estudo de investigação são cruciais para garantir a integridade do processo de pesquisa e a proteção dos participantes envolvidos. A participação no estudo foi voluntária, sem coerção ou pressão, e teve em conta todos os cuidados e procedimentos éticos e deontológicos, conservando não só a confidencialidade das respostas como toda e qualquer opinião, garantindo-se o anonimato de todos os participantes envolvidos na investigação. Os participantes foram claramente informados sobre os benefícios, objetivos e procedimentos do estudo. As informações pessoais e os dados recolhidos foram tratados de forma confidencial e armazenados de maneira segura.

Ao abordar estas questões éticas de forma rigorosa e cuidada, o investigador garante que este estudo foi conduzido de maneira ética, respeitando os direitos e a dignidade dos participantes e contribuindo para a credibilidade e a validade científica da investigação.

Com o intuito de validar o instrumento de investigação foi realizado um pré-teste com 8 docentes do grupo 110, assegurando a sua funcionalidade estrutural e clareza linguística. A aplicação do questionário final ocorreu através da ferramenta digital *Google Forms*, tendo sido enviado digitalmente, através do e-mail institucional, aos docentes do AE Miguel Torga.

Após a recolha de dados foi realizada a análise estatística descritiva (frequências e percentagens) para as questões de resposta fechada e uma análise de conteúdo para as questões de resposta aberta, permitindo, deste modo, uma leitura mais aprofundada das perceções e sugestões expressas pelos inquiridos.

Finalmente, procedeu-se às conclusões referentes ao estudo levado a cabo, sendo as mesmas comunicadas à diretora do AE no qual foi realizada a investigação, contribuindo para a partilha dos resultados com a comunidade educativa envolvida. Os resultados da pesquisa foram divulgados de forma acessível e compreensível, contribuindo para o avanço do conhecimento empírico na área da ADD.

Hipoteticamente, poderá surgir a possibilidade de publicação dos resultados desta investigação numa revista da área científica em estudo, de forma a ampliar a discussão

sobre a ADD e contribuir para a melhoria das práticas avaliativas no contexto educativo português.

Seguindo os procedimentos metodológicos supracitados, este estudo permitiu fornecer uma compreensão abrangente e fundamentada sobre a percepção dos professores concernente à ADD, contribuindo para a literatura existente e oferecendo pistas para a melhoria contínua de práticas de ADD mais eficazes e justas.

Capítulo III

Análise e Discussão de dados

3. Os dados

A análise dos resultados obtidos nesta investigação visou compreender as percepções dos docentes relativamente à ADD, a partir de uma abordagem maioritariamente quantitativa e que contou com a colaboração de um grupo de 87 docentes. Para tal, os dados recolhidos foram organizados em quatro subcampos principais: identificação da amostra, avaliação, cumprimento dos objetivos e prática científica e pedagógica. Além disso, foi incluído um campo específico dedicado à análise das percepções dos docentes sobre a ADD e à sua visão sobre potenciais melhorias neste processo avaliativo.

A identificação da amostra permite caracterizar o perfil profissional dos inquiridos, analisando variáveis como género, idade, habilitações académicas, categoria profissional, nível de ensino lecionado e tempo de serviço. Esta caracterização fornece um enquadramento essencial para a interpretação dos resultados, permitindo compreender de que forma as características dos docentes podem influenciar as suas percepções sobre a ADD.

O subcampo da avaliação analisa a forma como os docentes experienciam e percebem o processo avaliativo, identificando possíveis desafios e implicações na sua prática profissional.

Segue-se a análise do cumprimento dos objetivos, onde se procura aferir até que ponto a ADD cumpre a sua função enquanto mecanismo regulador do desempenho docente e promotor da melhoria contínua.

A prática científica e pedagógica constitui outro eixo fundamental da análise, investigando de que forma a ADD influencia o desenvolvimento profissional e a inovação pedagógica. Pretende-se compreender se este mecanismo contribui para o aperfeiçoamento da prática letiva, a adoção de metodologias inovadoras e a valorização do desenvolvimento profissional contínuo.

Por fim, a análise das questões sobre as percepções e melhoria da ADD, através de duas questões específicas de resposta aberta, permite explorar a opinião dos docentes relativamente ao impacto deste modelo avaliativo e às possíveis estratégias para a sua otimização.

Desta forma, a estrutura da análise dos resultados possibilita uma visão abrangente e fundamentada sobre a ADD, permitindo identificar padrões, tendências e áreas de

intervenção que possam contribuir para o aperfeiçoamento deste processo no contexto educativo.

A estrutura adotada possibilita uma leitura detalhada dos dados, garantindo que os resultados obtidos sejam devidamente contextualizados e interpretados à luz dos objetivos da investigação. Assim, a presente secção constitui um alicerce fundamental para a discussão crítica e as recomendações que emergem deste estudo.

3.1. Identificação da amostra

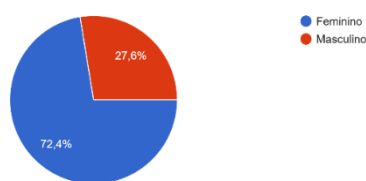


Gráfico 1 – A amostra

O gráfico 1 alvitra a distribuição de género dos participantes no estudo sobre a ADD, com um total de 87 respostas obtidas, um terço dos docentes do AE. Os dados revelam que 72,4% dos participantes são do género feminino, enquanto 27,6% pertencem ao género masculino. Esta predominância feminina pode refletir a composição do corpo docente, onde tradicionalmente há uma maior representatividade de mulheres. A diferença na participação entre géneros também pode indicar um maior interesse ou envolvimento das mulheres sobre o tema em estudo.

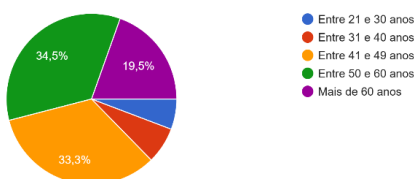


Gráfico 2 – Idades

A imagem do gráfico 2 demonstra a distribuição etária dos participantes no estudo. Os dados indicam que a maioria dos participantes pertence às faixas etárias mais elevadas, sendo que 34,5% têm entre 50 e 60 anos, seguidos por 33,3% entre 41 e 49 anos. A faixa etária acima dos 60 anos representa 19,5% dos professores. Em contraste, há uma menor

representatividade de docentes mais jovens, cerca de 7% na faixa entre 31 e 40 anos e 5,7% entre 21 e 30 anos. Estes dados assinalam que a amostra do estudo é composta, em grande parte, por professores com maior tempo de experiência no terreno, o que pode influenciar a forma como percebem e avaliam a ADD. A baixa participação de docentes mais jovens pode indicar uma menor representatividade desse grupo na população escolar analisada ou um menor envolvimento no tema da ADD.

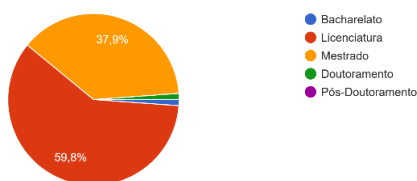


Gráfico 3 – Habilitações académicas

O gráfico 3 evidencia as habilitações académicas dos participantes no estudo sobre a ADD. A maioria dos inquiridos possui licenciatura, correspondendo a 59,8%, seguida pelo mestrado, com 37,9%. O número de participantes com doutoramento e bacharelato é muito reduzido, representando apenas 1 docente em cada uma dessas categorias. A elevada percentagem de mestres pode indicar um investimento significativo na formação contínua, o que pode influenciar a percepção da ADD, refletindo uma abordagem mais crítica e fundamentada sobre os processos avaliativos na educação.

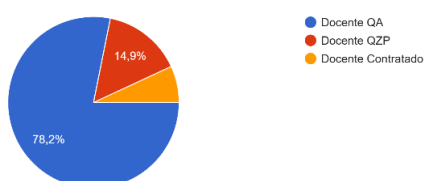


Gráfico 4 – Categoria profissional

A imagem do gráfico 4 ilustra a categoria profissional dos docentes participantes no estudo. A maioria dos inquiridos pertence ao QA, representando 78,2% da amostra. Seguem-se os docentes do QZP, que correspondem a 14,9%. Por fim, os docentes contratados representam a menor fatia da amostra, com o equivalente a 6,9% do total. Os resultados destacam uma predominância de professores com vínculo efetivo à escola, o que pode influenciar as percepções sobre a ADD, uma vez que docentes do QA tendem a

ter maior estabilidade profissional. Em contrapartida, a presença mais reduzida de professores contratados e do QZP pode refletir a instabilidade desses grupos no sistema educativo e a sua menor representatividade na amostra analisada.

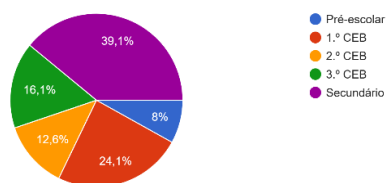


Gráfico 5 – Nível de ensino

O gráfico 5 ostenta a distribuição dos docentes participantes no estudo por nível de ensino. A maioria dos inquiridos leciona no ensino secundário, representando 39,1% do total, o que sugere um peso significativo deste nível de ensino na amostra. O 1.º CEB tem uma representatividade de 24,1% dos inquiridos. O 3.º CEB representa 16,1% da amostra, seguido pelo 2.º CEB com 12,6%. Por fim, os educadores do Pré-Escolar constituem a menor parcela, com 8% do total. Estes dados divulgam uma diversidade na amostra, permitindo uma análise mais abrangente da perceção sobre a ADD em diferentes níveis de ensino.

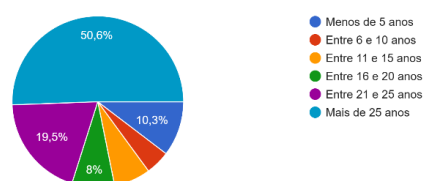


Gráfico 6 – Tempo de serviço docente

A imagem do gráfico 6 pretexta a distribuição do tempo de serviço docente entre os participantes no estudo sobre a ADD. A maior parte dos docentes tem mais de 25 anos de serviço, representando 50,6% da amostra. Seguem-se os docentes com um tempo de serviço entre 21 e 25 anos, que correspondem a 19,5%. Já os docentes com menos de 5 anos de serviço representam 10,3% da amostra, enquanto aqueles que estão na faixa entre 16 e 20 anos correspondem a 8%. A participação de docentes com entre 11 e 15 anos de serviço é ligeiramente inferior, totalizando 7%, enquanto os com entre 6 e 10 anos, são apenas 4,6%. Os resultados explicitam que a maioria dos inquiridos tem uma carreira

consolidada, com mais de duas décadas de experiência, o que pode influenciar a forma como percebem e analisam a ADD.

3.2. Avaliação

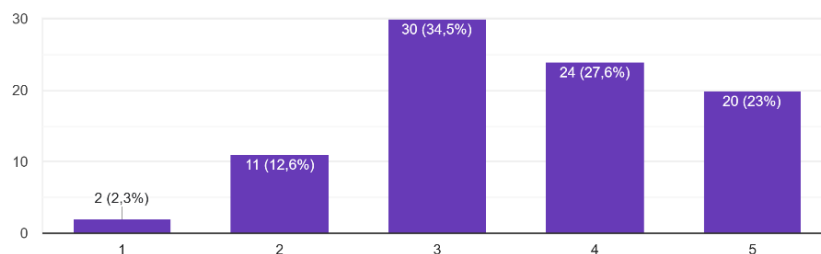


Gráfico 7 – Reflexão crítica

O gráfico 7 veicula os resultados relativos à percepção dos docentes quanto ao potencial do relatório de autoavaliação como instrumento de reflexão crítica sobre a prática profissional, tendo por base uma escala de *Likert* de cinco classificadores. A análise evidencia uma tendência positiva moderada: 34,5% dos inquiridos afirmam que essa reflexão ocorre “às vezes”, 27,6% “frequentemente” e 23% “sempre”. Por outro lado, 12,6% assinalam que ela acontece “raramente” e apenas 2,3% consideram que “nunca” se verifica.

Estes dados sugerem um reconhecimento generalizado, mas não uniforme, do potencial reflexivo associado ao relatório de autoavaliação. Esta heterogeneidade pode indicar que, apesar do modelo avaliativo prever uma dimensão reflexiva, a sua implementação prática apresenta lacunas, resultando em experiências diversas por parte dos docentes. Tal diversidade pode estar associada, conforme salientado por Flores (2010) e Fernandes (2009), a uma visão predominantemente administrativa e burocrática do processo avaliativo, limitando a sua eficácia enquanto instrumento promotor de desenvolvimento profissional autêntico e crítico.

Se por um lado a maioria dos docentes reconhece o valor reflexivo do relatório, por outro, a predominância das opções intermédias sugere que essa função não é vivida de forma consistente nem universalmente valorizada. Esta oscilação pode refletir diferenças nas formas de implementação da ADD, na qualidade do acompanhamento pedagógico ou no grau de envolvimento subjetivo de cada docente no processo avaliativo.

Schön (1983), cit. por Soares (2013), sustenta que a reflexão crítica é um elemento essencial do desenvolvimento profissional, permitindo aos professores interpretar,

reformular e melhorar a sua prática. Nesse sentido, a autoavaliação deveria ser concebida com mais do que um procedimento administrativo, constituindo-se como um momento de metacognição pedagógica, com espaço real para o pensamento crítico, a autocrítica construtiva e a planificação de melhorias.

Estes resultados indicam a necessidade de reconfigurar o relatório de autoavaliação como um instrumento pedagógico eficaz, promovendo práticas reflexivas genuínas, com *feedback* estruturado e acompanhamento. Essa transformação exige uma cultura organizacional que valorize o tempo para pensar a prática e que estimule uma avaliação centrada na aprendizagem do professor e não apenas no seu desempenho formal.

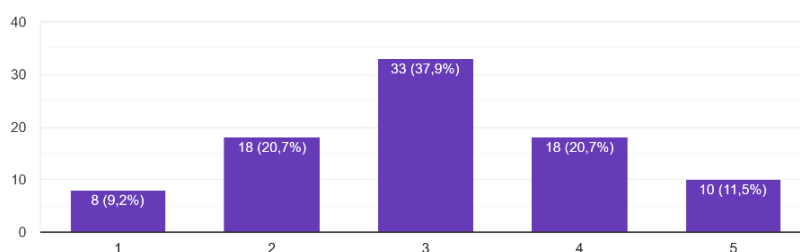


Gráfico 8 – O relatório de autoavaliação – fonte válida de ADD

A imagem do gráfico 8 representa a percepção dos docentes sobre a validade do relatório de autoavaliação como fonte válida no processo de ADD. A resposta mais selecionada foi “às vezes” (37,9%), o que indica uma posição de aceitação moderada, marcada por incertezas ou reservas quanto à sua relevância efetiva. As opções “raramente” e “frequentemente” obtiveram 20,7% cada, revelando uma divisão significativa de opiniões, enquanto o classificador “sempre” foi assinalado por 11,5% e “nunca” por 9,2%.

Os resultados reforçam a leitura já traçada no gráfico anterior, indicando que, embora os docentes reconheçam alguma utilidade do relatório de autoavaliação, não o encaram unanimemente como uma fonte robusta ou determinante dentro do modelo avaliativo. A prevalência de respostas intermédias sugere que a percepção de validade está condicionada por múltiplos fatores, como a forma do relatório ser lido e interpretado pelos avaliadores, a sua integração no processo, e o grau de transparência e *feedback* associado.

Os dados obtidos são congruentes com o estudo de Alves et al. (2018), onde também se observou uma valorização parcial e ambivalente do relatório de autoavaliação. Verifica-se que muitos docentes veem este documento predominantemente como um

requisito formal e burocrático, com escassa influência na valorização efetiva do seu desempenho ou na orientação do desenvolvimento profissional.

A hesitação em reconhecer plenamente o valor do relatório é coerente com os dados do estudo de Alves et al. (2018), onde também se verificou um reconhecimento parcial do instrumento, muitas vezes entendido como um requisito formal, mais do que uma fonte efetiva de análise do desempenho docente. Esta hesitação em considerar o relatório plenamente válido pode estar relacionada com diversos fatores já identificados na literatura, nomeadamente a falta de transparência nos critérios de avaliação (Fernandes, 2009), a inexistência ou insuficiência de *feedback* significativo e formativo (Fortunato & Vaz, 2021), e a percepção do processo avaliativo como predominantemente classificativo, em detrimento de uma perspetiva formativa e de melhoria contínua (Flores, 2010; Oliveira, 2022).

A prevalência de respostas intermédias pode refletir, precisamente, estas limitações sistémicas, nomeadamente a inconsistência na leitura e interpretação dos relatórios pelos avaliadores, a variabilidade na forma como as evidências são consideradas, e a reduzida incidência em momentos concretos de análise e reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas descritas. Em conformidade com Guedes (2023), o relatório de autoavaliação precisa de ser repensado enquanto dispositivo formativo, reforçando o seu potencial enquanto ferramenta de análise reflexiva e autêntica das práticas docentes.

Os dados do gráfico 8 mostram, por isso, a necessidade de reconfigurar o papel do relatório de autoavaliação no seio da ADD. Para que este documento seja efetivamente valorizado como fonte fidedigna, é essencial garantir transparência nos critérios de avaliação, *feedback* efetivo por parte dos avaliadores, e uma leitura contextualizada das evidências apresentadas. Só assim se poderá promover uma avaliação docente credível, centrada no desenvolvimento e não apenas na classificação.

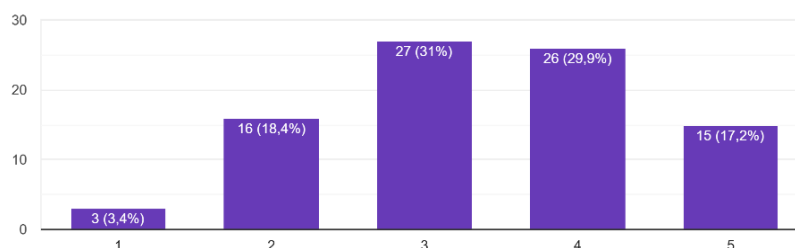


Gráfico 9 – O relatório de autoavaliação – oportunidade de autocrítica

O gráfico 9 anuncia a percepção dos docentes relativamente ao potencial do relatório de autoavaliação como oportunidade de autocrítica relativamente às práticas pedagógicas desenvolvidas. As respostas mais frequentes situam-se nas opções “às vezes” (31%) e “frequentemente” (29,9%), revelando que, embora o relatório seja reconhecido como um instrumento reflexivo, a sua eficácia não é vivida de forma unívoca. Apenas 17,2% dos inquiridos assinalam que ele constitui “sempre” uma oportunidade consistente de reflexão crítica, enquanto 18,4% indicam “raramente” e 3,4% “nunca”.

Estes resultados destacam uma ambivalência significativa quanto ao valor formativo da autoavaliação, indicando que, embora reconhecida enquanto instrumento potencialmente reflexivo, a sua eficácia prática permanece variável e condicionada por múltiplos fatores organizacionais e individuais. Este padrão reflete as preocupações expressas por Oliveira (2022) e Flores (2010), que apontam para uma percepção generalizada da autoavaliação como procedimento burocrático, raramente acompanhado por *feedback* significativo ou ações concretas de melhoria.

Se por um lado a maioria reconhece o seu potencial formativo, por outro, há uma fatia significativa de docentes que duvida da sua capacidade para promover mudanças efetivas na prática pedagógica. Esta ambiguidade pode resultar de múltiplos fatores: o grau de envolvimento subjetivo do docente, a ausência de *feedback* significativo por parte do avaliador, a percepção de que o relatório tem pouco peso real no processo global da ADD.

Autores como Alves (2016) e Cassettari (2014) defendem que a autoavaliação pode constituir um momento privilegiado de reflexão crítica e tomada de consciência das fragilidades e potencialidades da prática profissional, a sua eficácia está claramente dependente do contexto organizacional em que é aplicada. Se a cultura escolar for predominantemente burocrática e orientada para o cumprimento formal, é natural que o relatório perca densidade pedagógica e se transforme num exercício conformado e pouco transformador.

A ambiguidade evidenciada nos resultados pode ser explicada precisamente por estas condições contextuais: se o ambiente organizacional for predominantemente burocrático e marcado por um cumprimento formalista, é provável que o relatório se torne um exercício rotineiro e superficial, perdendo o seu potencial transformador. Como sublinhado por Viseu & Barroso (2020) e Fernandes (2009), para que a autoavaliação tenha impacto real necessita de se inserir num contexto onde exista uma cultura

colaborativa e uma valorização efetiva do pensamento crítico, com espaço para discussão aberta entre pares e devolução estruturada de *feedback*.

Neste sentido, os dados apontam para a necessidades de resgatar o sentido pedagógico da autoavaliação, reintegrando-a num modelo de ADD verdadeiramente formativo. Para que a autocrítica resulte em melhoria efetiva, é imprescindível que o relatório seja lido, discutido e devolvido com *feedback* construtivo, no âmbito de uma cultura profissional que valorize o pensamento crítico e a partilha entre pares.

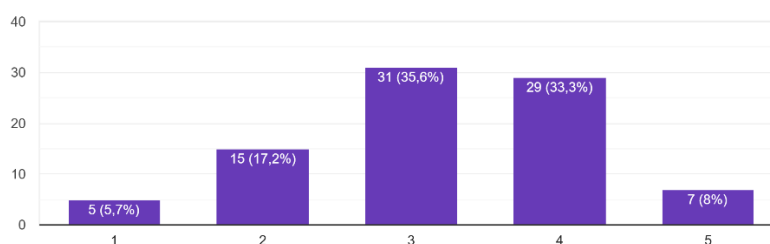


Gráfico 10 – Função do relatório de autoavaliação – oportunidades de desenvolvimento profissional

A imagem do gráfico 10 difunde a percepção dos docentes quanto à capacidade do relatório de autoavaliação para identificar oportunidades de desenvolvimento profissional. As respostas concentram-se principalmente nas opções “às vezes” (35,6%) e “frequentemente” (33,3%), o que revela uma aceitação moderada desta função do relatório. Apenas 8% dos docentes consideram que ele desempenha “sempre” esse papel de forma eficaz. Em sentido contrário, 17,2% dos inquiridos assinalaram “raramente” e 5,7% “nunca”, o que denuncia que uma parte significativa do corpo docente não reconhece utilidade formativa clara neste instrumento.

Esta distribuição revela uma realidade pedagógica marcada por percepções divididas, que apontam para a inconsistência da função formativa da autoavaliação no seio da ADD. Embora o relatório possa, em teoria, constituir um momento privilegiado de identificação de necessidades e estratégias de desenvolvimento, a sua eficácia está fortemente condicionada pelas dinâmicas institucionais, pela estrutura do documento e pela qualidade da mediação pedagógica que o acompanha.

A diversidade de percepções reflete uma realidade institucional onde a função formativa do relatório de autoavaliação não é uniforme nem universalmente experienciada. Estes resultados estão alinhados com Rosmaninho (2021), Vaz (2019) e Candeias (2018), que identificaram nos seus estudos uma prevalência da vertente sumativa e classificativa da ADD em detrimento da dimensão formativa. Este predomínio

contribui para reduzir o impacto positivo que a autoavaliação poderia ter no desenvolvimento profissional.

Morais & Medeiros (2007) compreendem o desenvolvimento profissional como um método intencional⁵⁴, contínuo⁵⁵ e sistemático⁵⁶, o que exige instrumentos avaliativos que sirvam como ponto de partida para a formação, não como um fim em si mesmo. Contudo, importa referir que a evidência científica tem demonstrado a ausência de impacto significativo da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes, consequência da predominância da sua vertente sumativa e classificativa em detrimento da dimensão formativa (Rosmaninho, 2021; Vaz, 2019; Candeias, 2018).

Os resultados do gráfico 10 refletem que, embora exista um reconhecimento moderado da função do relatório como ferramenta de reflexão para o crescimento profissional, a sua eficácia não é universalmente percebida. A dispersão das respostas pode indicar que a forma como o relatório é estruturado e utilizado influencia o seu impacto na identificação de oportunidades de formação e melhoria contínua.

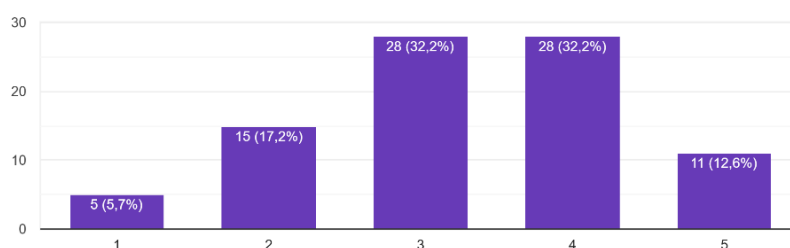


Gráfico 11 – Função do relatório de autoavaliação – envolver os avaliados no processo de avaliação

O gráfico 11 exhibe a percepção dos docentes sobre a capacidade do relatório de autoavaliação para promover o envolvimento dos avaliados no processo de ADD. As opções “às vezes” e “frequentemente” registaram ambas 32,2%, revelando que muitos docentes reconhecem um envolvimento moderado através deste instrumento. No entanto, apenas 12,6% consideram que esse envolvimento ocorre “sempre”, enquanto 17,2% “raramente” e 5,7% “nunca”, apontando para percepções heterogéneas.

Esta percepção heterogénea sugere que a capacidade participativa do relatório depende mais das condições de aplicação e do clima institucional do que das intenções pedagógicas do modelo. Fernandes (2009, p. 22) advoga que os princípios de “rigor, ética,

⁵⁴ Por tratar-se de um processo intencionalmente orientado por uma visão clara de propósitos e objetivos.

⁵⁵ Uma vez que os professores devem assumir-se como aprendentes ao longo de todo o ciclo da sua carreira profissional.

⁵⁶ Na medida em que entende a mudança não limitada a um período específico.

exequibilidade e utilidade” devem orientar qualquer sistema de avaliação, mas alerta que esses critérios estão fortemente condicionados pelos níveis de participação e envolvimento dos professores e dos restantes intervenientes.

Assim, os dados sugerem que, para alcançar plenamente o seu potencial participativo e formativo, a ADD deve promover uma abordagem mais inclusiva, onde os docentes sejam efetivamente agentes ativos da sua avaliação e não apenas sujeitos passivos do processo classificativo. Esta mudança implicaria um reforço significativo na comunicação, na clareza dos critérios avaliativos e no *feedback* formativo proporcionado, transformando a autoavaliação num verdadeiro exercício de reflexão e desenvolvimento profissional.

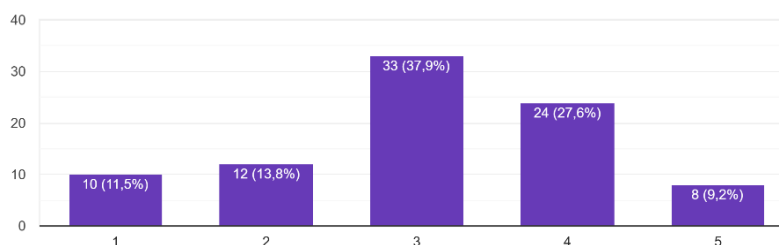


Gráfico 12 – O relatório de autoavaliação – instrumento de controlo da atividade docente

A imagem do gráfico 12 retrata a percepção dos docentes relativamente ao carácter de controlo atribuído ao relatório de autoavaliação no contexto da ADD. A maioria das respostas concentra-se na opção “às vezes” (37,9%), seguida de “frequentemente” (27,6%), revelando que uma parte significativa dos docentes reconhece no relatório traços de vigilância sobre a sua atividade profissional, embora não de forma sistemática. Apenas 9,2% referiram “sempre”, enquanto 13,8% indicaram “raramente” e 11,5% “nunca”, revelando que uma parte considerável do corpo docente não associa diretamente a autoavaliação a um mecanismo de controlo.

Estes dados sugerem que, embora o relatório de autoavaliação seja, em teoria, um instrumento formativo, a sua função na prática continua a ser ambígua. A percepção de controlo varia entre os docentes, dependendo da forma como o processo avaliativo é conduzido nas escolas, da postura dos avaliadores e da cultura institucional dominante. Em ambientes marcados por práticas mais burocráticas e hierarquizadas, o relatório tende a ser encarado como um mecanismo de fiscalização, e não como uma oportunidade de autorregulação e desenvolvimento.

Esta ambivalência é particularmente relevante à luz do que refere Fernandes (2009), alertando que a ADD não deve reduzir-se a um procedimento de controlo burocrático-administrativo, mas sim constituir-se como um processo exigente, ético e significativo de regulação pedagógica e promoção da melhoria contínua. Para tal, a ADD deve fundar-se numa lógica de confiança, de diálogo profissional e de corresponsabilização, e não numa cultura de verificação e de desconfiança implícita.

De facto, autores como Candeias (2018) sublinham que a vertente sumativa e classificativa da ADD tem frequentemente prevalecido sobre a vertente formativa, gerando resistência, insegurança e uma percepção generalizada de controlo por parte dos docentes. Vaz (2019) também corrobora esta visão, enfatizando que uma avaliação centrada sobretudo na dimensão classificativa e burocrática acaba por comprometer o seu potencial transformador e formativo.

Os resultados apresentados no gráfico 12 destacam a necessidade de promover uma cultura avaliativa que se fundamente na confiança, no diálogo e na autorreflexão profissional, reduzindo a percepção de fiscalização e valorizando a dimensão pedagógica e de desenvolvimento docente.

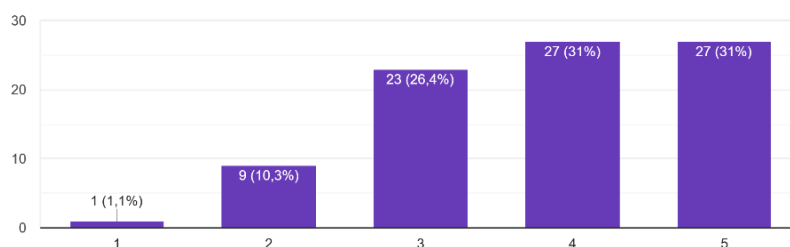


Gráfico 13 –Apreciações que os docentes fazem de si próprios

O gráfico 13 apresenta a percepção dos docentes quanto à possibilidade de inflacionarem positivamente as apreciações que fazem de si próprios no relatório de autoavaliação. Estes dados sugerem que a maioria dos docentes reconhece alguma tendência para avaliações mais favoráveis. As opções “frequentemente” e “sempre” registaram a mesma percentagem de respostas (31%), indicando que um número significativo de inquiridos acredita que a autoavaliação pode estar sujeita a algum grau de autovalorização. A opção “às vezes” também obteve uma percentagem elevada (26,4%), reforçando a ideia de que essa prática pode ocorrer, ainda que de forma não generalizada. Todavia, 10,3% dos docentes assinalaram “raramente”, enquanto 1,1%

respondeu “nunca”, sugerindo que poucos consideram que a autoavaliação seja isenta de qualquer tipo de valorização subjetiva.

Estes dados apontam para uma fragilidade na validade da autoavaliação enquanto fonte imparcial, especialmente num sistema de ADD onde os relatórios são utilizados como documentos formais que sustentam classificações com impacto na progressão na carreira. Oliveira (2022) e Candeias (2018) alertam para o impacto negativo das quotas e o peso classificativo da ADD na autenticidade do processo avaliativo. Segundo estes autores, tais elementos induzem comportamentos adaptativos por parte dos docentes, condicionando-os a produzir relatórios que mais facilmente correspondam às expectativas formais e institucionais, em detrimento da reflexão autêntica e do autoconhecimento crítico.

Guedes (2023) e Vaz (2019) reforçam esta ideia ao defenderem que um sistema avaliativo eficaz e credível deve estimular, acima de tudo, a sinceridade e a reflexão genuína dos docentes sobre a sua prática pedagógica, evitando a pressão competitiva e burocrática que frequentemente distorce a avaliação. Neste contexto, os resultados do gráfico 13 sublinham a necessidade de repensar a estrutura e o funcionamento da ADD, privilegiando processos formativos que favoreçam a autenticidade reflexiva e reduzam a percepção de que o relatório constitui apenas um documento burocrático orientado para a progressão na carreira.

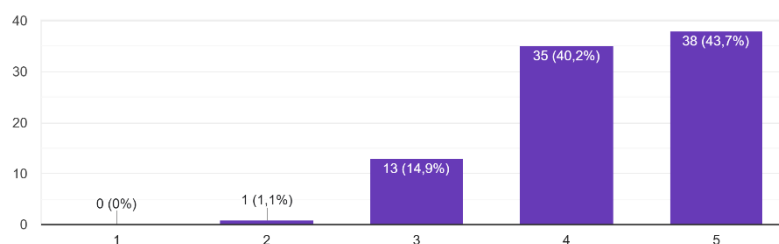


Gráfico 14 – Identificação dos pontos fortes

A imagem do gráfico 14 expõe a percepção dos docentes sobre a capacidade do relatório de autoavaliação para identificar os seus pontos fortes, revelando uma tendência amplamente positiva. A maioria dos inquiridos assinalou as opções “frequentemente” (40,2%) e “sempre” (43,7), sugerindo que a autoavaliação é vista como um instrumento eficaz para o reconhecimento das próprias competências e qualidades profissionais. A opção “às vezes” registou 14,9%, indicando que, para um grupo de docentes, essa identificação pode ser ocasional. Não obstante, a resposta “raramente” (1,1%) foi

residual, indicando que praticamente todos os docentes reconhecem a autoavaliação como uma ferramenta útil para destacar os seus pontos fortes.

Estes resultados sugerem que, apesar das limitações já assinaladas no modelo vigente da ADD, como o excesso de burocracia e o predomínio da vertente classificativa (Guedes, 2023; Oliveira, 2022; Candeias, 2018), o relatório ainda mantém um valor significativo ao permitir que os professores reforcem a consciência das suas qualidades profissionais, o que é essencial para a construção e afirmação da identidade docente. Esta função de autovalorização e reforço da identidade profissional encontra respaldo nas considerações de Fernandes (2009), para quem uma ADD verdadeiramente formativa deve possibilitar ao professor o reconhecimento das suas qualidades e competências profissionais, permitindo-lhe projetar melhorias futuras numa lógica de crescimento pessoal e ético.

A capacidade de identificação dos pontos fortes, revelada pelos docentes, é corroborada igualmente nos estudos de Alves et al. (2018) e Fortunato & Vaz (2021), que sublinham a importância da reflexão individual para a consolidação da identidade docente. Este processo reflexivo não apenas fortalece a autoestima profissional, como também proporciona uma base sólida para práticas pedagógicas mais seguras e informadas.

Em síntese, os resultados do gráfico 14 confirmam que a autoavaliação, quando legitimada e adequadamente enquadrada, pode desempenhar um papel relevante na consolidação da identidade e da confiança profissional dos docentes, contribuindo para a valorização das boas práticas e para a afirmação do professor como agente reflexivo e competente.

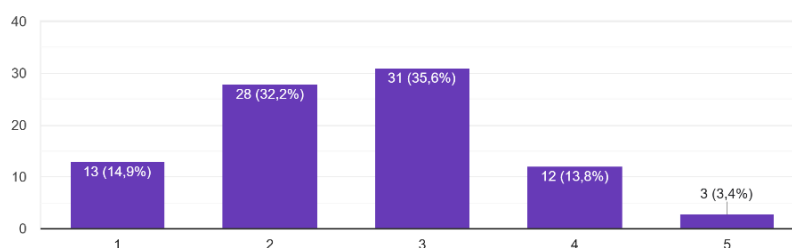


Gráfico 15 – Identificação dos pontos fracos

O gráfico 15 alvitra a percepção dos docentes relativamente à capacidade do relatório de autoavaliação para identificar os seus pontos fracos, revelando uma tendência para respostas intermédias. A opção “às vezes” foi a mais assinalada (35,6%), seguida de

“raramente (32,2%), o que sugere que a maioria dos docentes não reconhece, de forma sistemática, as suas fragilidades neste instrumento. Apenas 3,4% indicaram “sempre” e 13,8% “frequentemente”, enquanto 14,9% responderam “nunca”, o que denuncia algum grau de resistência ou ineficácia do processo no que respeita à autorreflexão crítica.

Esta distribuição contrasta significativamente com os resultados do gráfico anterior, onde se verificou uma percepção bastante positiva da autoavaliação como meio de identificação dos pontos fortes. A discrepância entre ambas sugere que os docentes tendem a utilizar o relatório sobretudo como mecanismo de valorização pessoal, deixando em segundo plano a análise crítica dos aspetos a melhorar. Esta tendência pode refletir estratégias defensivas perante um modelo de avaliação com implicações classificativas, e onde a exposição das fragilidades pode ser percecionada como um risco para a progressão na carreira.

Rosmaninho (2021) e Candeias (2018) reforçam que a prevalência das vertentes sumativa e burocrática na ADD têm contribuído para a desvalorização da sua função de desenvolvimento profissional, tornando-a, muitas vezes, um exercício formal de registo e não de reflexão transformadora.

Como defendem Alves (2016) e Cassettari (2014), a autoavaliação tem potencial para promover consciência crítica sobre a ação docente, ajudando o professor a identificar tanto as suas competências como as suas fragilidades. No entanto, esse potencial só se concretiza quando o processo decorre num contexto formativo e ético, e não num ambiente onde predomina a lógica da classificação e do controlo.

Corroborando Howard & McColskey (2001) cit. por Stronge (2010, p. 28) “a avaliação que conduz ao desenvolvimento profissional exige professores que sejam capazes de olhar honestamente para os seus pontos fracos e fortes”. Neste sentido, os dados reforçam a ideia de que, sem uma reconfiguração profunda da lógica da ADD, o relatório de autoavaliação continuará a ser percecionado menos como um instrumento de autoconhecimento e mais como um artefacto de legitimação do desempenho.

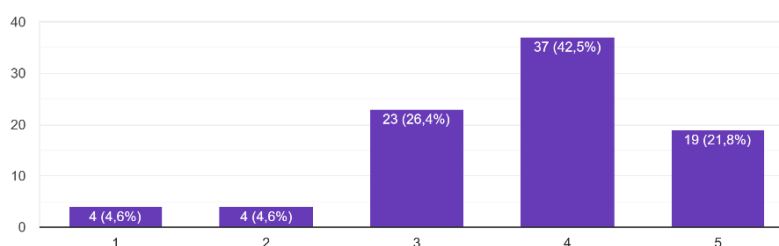


Gráfico 16 – O que os docentes consideram “politicamente correto”

A imagem do gráfico 16 demonstra a percepção dos docentes quanto à tendência para recorrerem a discursos “politicamente corretos” no relatório de autoavaliação. A maioria das respostas concentra-se nas opções “frequentemente” (42,5%) e “sempre” (21,8%), sugerindo que uma parte significativa dos docentes reconhece uma propensão para apresentar no relatório discursos alinhados com o que consideram socialmente ou institucionalmente esperado. A opção “às vezes” registou 26,4%, indicando que, para um grupo considerável, essa prática ocorre de forma ocasional. Em contrapartida, as respostas “raramente” e “nunca” obtiveram uma percentagem reduzida, ambas com 4,6%, evidenciando que poucos docentes afirmam não recorrer ao “politicamente correto” na sua autoavaliação”.

Estes resultados sugerem que a autoavaliação, longe de constituir exclusivamente um espaço de autorreflexão crítica, é também influenciada por estratégias de conformidade e autoproteção. Muitos docentes elaboram o seu relatório de forma a corresponder às expectativas do avaliador ou do sistema, numa tentativa de preservar a sua imagem profissional e garantir segurança num processo que tem consequências para a progressão na carreira. Esta prática pode ser explicada pela prevalência da lógica classificativa na ADD, que tende a promover comportamentos defensivos e menos autênticos. De acordo com Fernandes (2009), a avaliação só cumpre a sua função formativa se for guiada por critérios de rigor, ética e utilidade, e se garantir condições de confiança e participação efetiva dos docentes. A ausência destas condições favorece discursos formatados, mais preocupados com a aceitação institucional do que com a análise crítica da prática.

Em consonância com esta perspetiva, Oliveira (2022) destaca o risco do carácter excessivamente burocrático e classificativo da ADD, frequentemente associado a uma lógica de conformidade institucional, que limita o potencial reflexivo e formativo dos relatórios de autoavaliação. Do mesmo modo, Guedes (2023) e Viseu & Barroso (2020) sublinham que um sistema de avaliação centrado na classificação tende a gerar discursos formatados e defensivos, resultantes da pressão para corresponder a expectativas externas e para proteger a imagem profissional.

Rosmaninho (2021) e Candeias (2018) corroboram esta leitura ao apontarem que o atual modelo de ADD, fortemente marcado pela dimensão sumativa e pelo sistema de quotas, contribui para uma cultura avaliativa despersonalizada e pouco reflexiva, onde o “politicamente correto” substitui a genuína introspeção profissional. O relatório de

autoavaliação, neste contexto, deixa de ser um instrumento de desenvolvimento para se tornar um meio de legitimação formal do desempenho.

Por conseguinte, os resultados do gráfico 16 explicitam a necessidade de repensar o lugar da autoavaliação na ADD, promovendo condições que estimulem a sinceridade, a confiança e a valorização formativa, de forma a restituir autenticidade ao processo e sentido pedagógico ao discurso do professor.

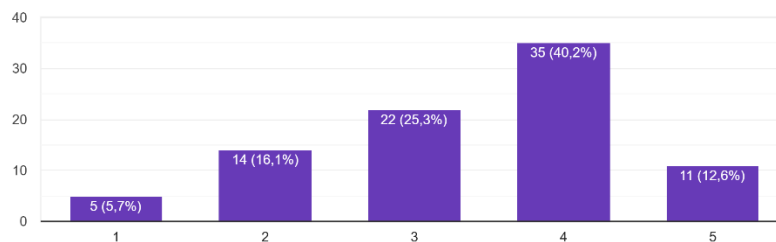


Gráfico 17 – As “frases feitas” que pouco revelam sobre o seu desempenho

O gráfico 17 evidencia a percepção dos docentes sobre a tendência para utilizarem “frases feitas” ou expressões genéricas no relatório de autoavaliação, que pouco revelam sobre o seu desempenho real. A maioria das respostas encontra-se nas opções “frequentemente” (40,2%) e “às vezes” (25,3%), sugerindo que muitos docentes reconhecem o uso de expressões genéricas na sua autoavaliação, mas com variações na frequência dessa prática. A opção “sempre” obteve 12,6%, indicando que um grupo menor considera este hábito sistemático. No entanto, 16,1% dos docentes responderam “raramente” e 5,7% “nunca”, mostrando que uma parte dos inquiridos considera que a sua autoavaliação reflete de forma genuína o seu desempenho.

Estes resultados apontam para um fenómeno já identificado em gráficos anteriores: a autoavaliação, embora com potencial reflexivo, é muitas vezes moldada por lógicas formais, defensivas ou estratégicas. O recurso a “frases feitas” pode indicar ausência de tempo, insegurança discursiva, ou falta de valorização do documento enquanto ferramenta formativa. Mais do que o reflexo de desinteresse, esta prática pode estar associada à percepção de que o relatório tem fraco impacto no processo avaliativo real, funcionando mais como uma exigência administrativa do que como um espaço de autorreflexão.

Como sublinha Fernandes (2009), a ADD deve ser orientada por critérios de utilidade, rigor, ética e exequibilidade, o que pressupõe que os instrumentos avaliativos sejam claros nos seus objetivos e reconhecidos como significativos pelos docentes.

Quando tal não acontece, a consequência é a formalização do discurso, tornando-o repetitivo e vazio de autenticidade.

Esta leitura é também corroborada por Rosmaninho (2021), que denuncia a tendência para a uniformização da avaliação docente, resultante de um modelo excessivamente burocrático e descontextualizado, onde os professores sentem que o conteúdo individual dos relatórios tem pouco peso efetivo na decisão avaliativa. Assim, a presença de “frases feitas” torna-se uma estratégia de simplificação e ajustamento a um modelo que não promove, nem valoriza, a singularidade das experiências pedagógicas.

A tendência para a uniformização do discurso é compreendida como uma estratégia de proteção face a um sistema que não fomenta uma autoavaliação genuína e transformadora, funcionando sobretudo como um mecanismo de legitimação administrativa e limitando o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a prática docente (Alves et al., 2018; Fortunato & Vaz, 2021).

Por outro lado, Candeias (2018) aponta que o domínio classificativo e a rigidez do sistema de quotas contribuem para esvaziar a vertente formativa da ADD, transformando documentos com potencial reflexivo em instrumentos de mera validação.

Deste modo, os dados reforçam a ideia de que, para recuperar o valor pedagógico da autoavaliação, é necessário clarificar os seus objetivos, garantir acompanhamento reflexivo e devolver-lhe relevância efetiva no sistema de avaliação, evitando que se reduza a um exercício estandardizado, pouco revelador e desvalorizado pelos próprios docentes.

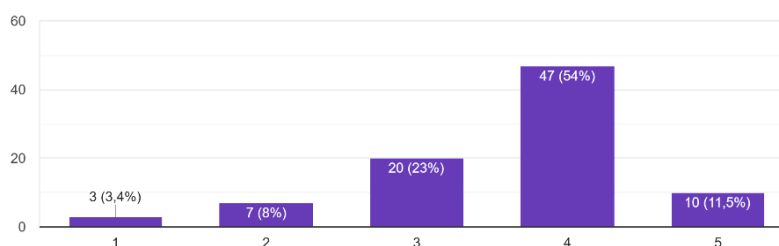


Gráfico 18 – A réplica de autoavaliações anteriores

A imagem do gráfico 18 ilustra a percepção dos docentes relativamente à prática de replicar conteúdos de autoavaliações anteriores. A maioria das respostas encontra-se na opção “frequentemente” (54%), sugerindo que muitos docentes tendem a reutilizar conteúdos de autoavaliações anteriores. A opção “às vezes” foi assinalada por 23%, indicando que, para uma parte significativa dos inquiridos, essa repetição ocorre

ocasionalmente. Já a opção “sempre” registou 11,5%, mostrando que um grupo menor considera essa prática habitual. Porém, 8% dos docentes responderam “raramente”, enquanto 3,4% indicaram “nunca”, sugerindo que apenas uma pequena parcela dos inquiridos elabora cada autoavaliação de forma completamente distinta das anteriores.

Os dados mostram que, para muitos docentes, o relatório de autoavaliação não é vivido como um exercício novo de reflexão crítica, mas sim como uma formalidade recorrente, cujos conteúdos podem ser reaproveitados com poucas alterações. Esta prática pode decorrer da percepção de imobilismo nas condições de trabalho ou na função desempenhada, mas também da falta de valorização institucional do relatório, o que desincentiva a sua atualização substantiva.

Como alerta Fernandes (2009), para que um instrumento avaliativo seja útil e significativo, é fundamental que ele proporcione espaço para a análise crítica e genuína do percurso profissional, promovendo a melhoria contínua. Quando os docentes sentem que os seus relatórios são lidos de forma superficial ou têm pouco impacto na avaliação final, tendem a recorrer à repetição de conteúdos já utilizados, o que esvazia o potencial formativo do processo.

Por sua vez, Candeias (2018) aponta que a excessiva carga burocrática e a orientação classificativa da ADD têm contribuído para a cristalização de práticas defensivas e formais, que afastam os professores de uma relação crítica com o seu próprio desempenho. A repetição de textos pode ser vista como uma consequência direta dessa lógica, onde a estabilidade do discurso se sobrepõe à necessidade de reflexão autêntica.

Rosmaninho (2021) reforça esta perspetiva ao salientar que a ADD, nos moldes em que tem sido implementada, favorece comportamentos de adaptação ao sistema, em detrimento de uma autorregulação ética e pedagógica. Quando o discurso não é valorizado, perde-se o impulso para a autorreflexão, e o relatório transforma-se num instrumento de reprodução, mais preocupado com o cumprimento de critérios do que com a exploração das aprendizagens.

Finalmente, Alves (2016) realça que a autoavaliação só pode ser efetivamente promotora de desenvolvimento quando mobiliza o docente para a análise crítica da sua ação, o que requer condições de acompanhamento, *feedback* e sentido formativo, condições que, segundo os dados deste gráfico, parecem estar ainda longe de ser garantidas.

Em suma, os resultados do gráfico 18 expõem mais uma manifestação da desvalorização simbólica da autoavaliação no processo de ADD, alertando para a

urgência de transformar este instrumento num espaço genuíno de reflexão profissional, e não num exercício repetitivo e esvaziado de sentido.

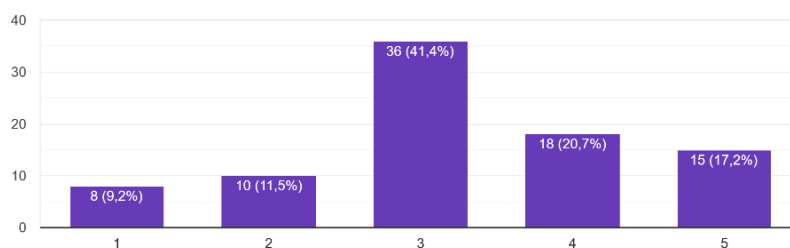


Gráfico 19 – O relatório de autoavaliação não serve para nada

O gráfico 19 ostenta a percepção dos docentes quanto à utilidade do relatório de autoavaliação, tomando como ponto de partida a afirmação provocatória “O relatório de autoavaliação não serve para nada”. A maioria das respostas concentra-se na opção “às vezes” (41,4%), sugerindo que muitos docentes consideram que a utilidade do relatório pode ser questionável, dependendo do contexto. As opções “frequentemente” (20,7%) e “sempre” (17,2%) indicam que uma parte significativa dos inquiridos acredita que o relatório tem pouca ou nenhuma relevância. Contudo, 11,5% dos docentes responderam “raramente” e 9,2% “nunca”, evidenciando que uma parcela menor dos inquiridos reconhece alguma utilidade no relatório de autoavaliação.

Estes dados patenteiam uma percepção predominantemente crítica e cética em relação ao impacto do relatório de autoavaliação. A prevalência de respostas nas categorias intermédias e superiores indica que, para muitos docentes, este instrumento não tem um efeito tangível na sua prática pedagógica nem no seu desenvolvimento profissional, sendo frequentemente encarado como um procedimento burocrático de cumprimento formal.

Esta leitura é corroborada por Fernandes (2009) que defende que a avaliação só cumpre a sua função quando é orientada por critérios de utilidade, rigor e ética, e quando gera reflexão com consequências reais na atuação docente. A ausência de impacto do relatório denuncia, por conseguinte, um desfasamento entre o que se espera da autoavaliação e o modo como ela é percecionada e vivida no terreno.

Para Candeias (2018), este distanciamento está diretamente ligado à hegemonia da dimensão sumativa e classificativa da ADD, em detrimento da vertente formativa. Quando o sistema não valoriza o conteúdo reflexivo do relatório, seja pela ausência de *feedback*, pelo peso desproporcional das quotas ou pela rigidez dos critérios, o professor

deixa de encará-lo como um espaço de aprendizagem e passa a vê-lo como um requisito institucional desprovido de eficácia.

Rosmaninho (2021) reforça que a ADD, ao ser marcada por procedimentos estandardizados, descontextualizados e pouco participativos, tem promovido um ambiente de descrédito e desmotivação em relação ao processo avaliativo, o que compromete não só a autoavaliação como todo o modelo em vigor.

Apesar de Alves (2016) reconhecer o potencial da autoavaliação como ferramenta de reflexão crítica sobre os pontos fortes e as fragilidades de atuação docente, esse potencial depende da valorização real do documento pelas estruturas avaliativas e do envolvimento ético e profissional dos avaliadores, fatores que parecem não estar a ser assegurados, segundo a percepção revelada neste gráfico.

Em síntese, os dados confirmam que, no atual modelo de ADD, o relatório de autoavaliação é frequentemente esvaziado de sentido pedagógico, não sendo percecionado como promotor de melhoria nem de desenvolvimento profissional, o que reforça a urgência de reconfigurar o processo avaliativo à luz de princípios formativos, participativos e orientadas para a prática letiva.

3.3. Cumprimento dos objetivos

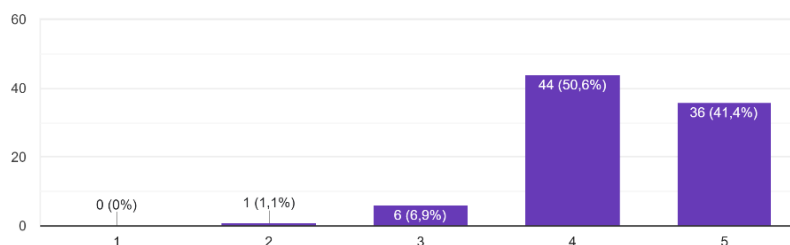


Gráfico 20 – Cumprimento do programa

A imagem do gráfico 20 pretexto a percepção dos docentes sobre o grau de cumprimento dos programas das disciplinas que lecionam. A esmagadora maioria dos participantes assinalou as opções “frequentemente” (50,6%) e “sempre” (41,4%), o que evidencia um forte sentido de compromisso profissional com a execução curricular. Apenas 6,9% indicaram “às vezes” e 1,1% “raramente”, sinalizando que a quase totalidade da amostra se reconhece como cumpridora das orientações programáticas em vigor.

Esta perceção encontra respaldo no DL n.º 41/2012 que estabelece como dever funcional do docente a leção das disciplinas para as quais está habilitado, respeitando os programas e orientações curriculares em vigor. O cumprimento dos programas integra, assim, uma dimensão estrutural e legal da profissão docente, sendo também avaliado no âmbito da dimensão científico-pedagógica da ADD, conforme previsto no DR n.º 26/2012.

Para além da conformidade normativa, os dados sugerem uma forte consciência ética e pedagógica, conforme defende Fernandes (2009), que sublinha a importância de um desempenho sustentado por critérios de rigor, responsabilidade e prestação de contas à comunidade educativa.

Assim, apesar dos dados recolhidos refletirem uma atitude de forte compromisso por parte dos docentes, importa problematizar se o foco no cumprimento do programa se traduz efetivamente em aprendizagens significativas. A ADD, enquanto instrumento de regulação, deve reconhecer e valorizar não apenas a execução formal dos programas, mas também a intencionalidade pedagógica e a capacidade de adaptação dos docentes às realidades concretas das suas turmas (Alves et al., 2018).

Em suma, os resultados do gráfico 20 revelam uma prática profissional consistente no que respeita à execução dos programas, mas sugere também a necessidade de uma leitura crítica que articule esta dimensão com a qualidade das aprendizagens, o envolvimento dos alunos e o desenvolvimento profissional docente.

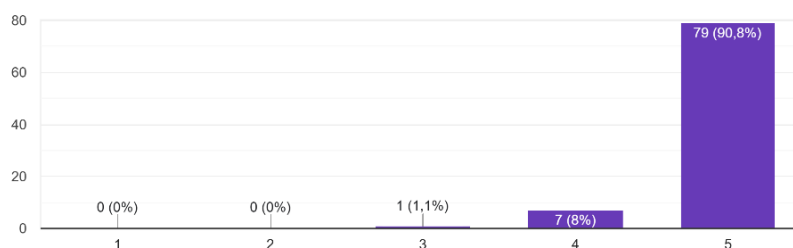


Gráfico 21 – Assiduidade

O gráfico 21 veicula a perceção dos docentes relativamente à sua assiduidade no exercício das funções letivas. Os resultados revelam um forte compromisso dos docentes com a sua assiduidade, com 90,8% a indicar “sempre” e 8% “frequentemente”, evidenciando que quase a totalidade dos inquiridos se considera assíduo no exercício das suas funções. Apenas 1,1% respondeu “às vezes”, demonstrando que a falta de assiduidade é praticamente inexistente entre os participantes neste estudo.

A assiduidade, para além de representar uma condição básica para a estabilidade pedagógica, está expressamente consagrada no quadro normativo da ADD. O DL n.º 41/2012, bem como o DR n.º 26/2012, identificam-na como parte integrante da dimensão ii) Participação na escola e relação com a comunidade educativa. A presença regular é, assim, valorizada não apenas como uma obrigação contratual, mas como um indicador de compromisso institucional e de fiabilidade profissional.

Para além do seu valor normativo, os dados sugerem que os docentes reconhecem na assiduidade um elemento de fiabilidade e de respeito institucional, contribuindo para a continuidade pedagógica, a planificação eficaz e a estabilidade das rotinas escolares. Com salienta Fernandes (2009), o desempenho docente deve assentar em critérios de ética, rigor e utilidade, sendo a presença regular na escola uma expressão concreta desses princípios.

Neste sentido, a assiduidade não deve ser vista como um mero indicador administrativo, mas como uma expressão visível de profissionalismo e de dedicação, valores que a ADD deve reconhecer e valorizar na sua componente formativa. Tal como argumenta Rosmaninho (2021), a avaliação docente só terá legitimidade se estiver ancorada na valorização real das práticas que sustentam o quotidiano escolar, e a assiduidade é uma delas.

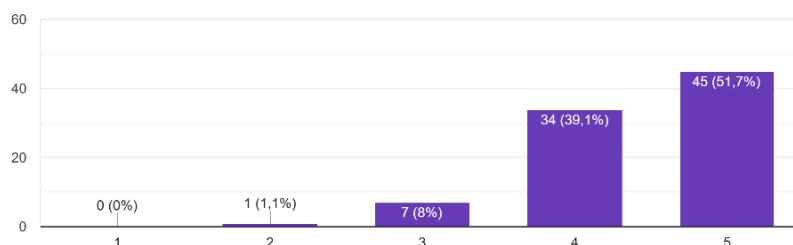


Gráfico 22 –Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades do AE

A imagem do gráfico 22 representa a perceção dos docentes quanto ao seu conhecimento do PE, Regulamento Interno e PAA do AE. A maioria dos docentes demonstra um elevado grau de familiarização com os documentos institucionais: 51,7% indicaram “sempre” e 39,1% “frequentemente”. Os resultados sinalizam que a grande parte dos docentes tem contacto regular com esses documentos estruturantes da vida escolar. A opção “às vezes” foi escolhida por 8%, enquanto 1,1% assinalou “raramente”, mostrando que um número muito reduzido de docentes tem pouco ou nenhum conhecimento sobre esses referenciais estruturantes.

O DR n.º 26/2012, que operacionaliza os critérios da ADD, estabelece claramente que a atuação dos docentes deve ser analisada à luz da articulação com os documentos orientadores do AE, sendo esta relação um dos indicadores da dimensão ii) Participação na escola e relação com a comunidade educativa. Paralelamente, o DL n.º 41/2012 refere que o desenvolvimento da atividade docente deve alinhar-se com os objetivos e metas inscritas no PE e no PAA.

Estes dados sugerem que os docentes se reconhecem como atores comprometidos com a missão e identidade da escola, conhecendo e assumindo os princípios estratégicos e normativos que regem a sua atuação. Esta apropriação traduz um sinal de responsabilidade institucional e profissionalismo, que, de acordo com Fernandes (2009), deve ser central num modelo de avaliação que promova a utilidade, a ética e o desenvolvimento profissional.

A leitura destes resultados pode ainda ser enriquecida com os contributos de Silva et al. (2014), que sublinham que o envolvimento dos professores com os projetos da escola está diretamente relacionado com a construção de uma cultura colaborativa e com a emergência de um profissional reflexivo e corresponsável. Quando os docentes se reconhecem nos documentos estratégicos do AE, criam-se condições para a coerência entre a ação individual e os objetivos coletivos, potenciando-se assim a eficácia das práticas e a intencionalidade pedagógica da escola como organização.

Em síntese, os dados do gráfico 22 revelam que os docentes conhecem os documentos orientadores do AE, o que constitui um indicador de integração institucional e de sentido de missão, devendo esta dimensão ser reconhecida e valorizada como parte integrante do desempenho profissional no quadro de uma ADD formativa e contextualizada.

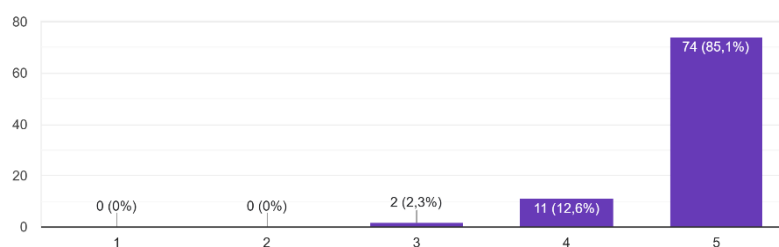


Gráfico 23 – Comportamento respeitoso e profissional

O gráfico 23 anuncia a percepção dos docentes sobre a manutenção de um comportamento respeitoso e profissional no trato com os vários intervenientes da

comunidade educativa: direção, encarregados de educação, assistentes operacionais/administrativos e alunos. Os resultados veiculam uma forte adesão a comportamentos éticos e profissionais, com 85,1% dos docentes a assinalarem “sempre” e 12,6% “frequentemente”, demonstrando que a quase totalidade dos inquiridos considera manter um relacionamento adequado e respeitoso no ambiente escolar. Apenas 2,3% responderam “às vezes”, reforçando a ideia de que o comportamento profissional é uma norma amplamente seguida entre os docentes inquiridos.

Estes resultados evidenciam uma visão partilhada de que o comportamento profissional e respeitoso é uma norma dominante entre os docentes, reconhecida como essencial à qualidade das relações institucionais e ao bom funcionamento da escola. Este aspeto encontra fundamento legal no DL n.º 41/2012, que explicita que o exercício da função docente deve pautar-se por princípios de responsabilidade, cooperação e respeito mútuo entre todos os elementos da comunidade escolar. De igual modo, o DR n.º 26/2012 considera o relacionamento interpessoal como critério de avaliação da ADD, inserido na dimensão ii) Participação na escola e relação com a comunidade educativa.

Neste contexto, a ética relacional assume-se como um dos pilares da identidade profissional do professor. Como sublinha Fernandes (2009), a avaliação do desempenho não pode dissociar-se da qualidade das interações humanas que o docente estabelece no seio escolar, sendo o relacionamento respeitoso um indicador de compromisso com a missão educativa e com os valores institucionais.

Acresce referir, como advogam Silva et al., (2014), que a construção de uma cultura escolar colaborativa assenta em práticas quotidianas de diálogo, empatia e respeito, que devem ser reconhecidas no processo de avaliação. O desempenho relacional do professor, ao contribuir para o clima organizacional e para a coesão do PE, constitui uma dimensão substantiva do exercício docente, e não um mero adereço comportamental.

Assim, os resultados sustentam a ideia de que os docentes se veem como agentes éticos e respeitadores, assumindo que a qualidade das relações interpessoais é parte integrante da sua responsabilidade profissional. Esta dimensão, por vezes subvalorizada, deve ser formalmente reconhecida no processo avaliativo, como sinal de maturidade profissional e fator estruturante da vida escolar.

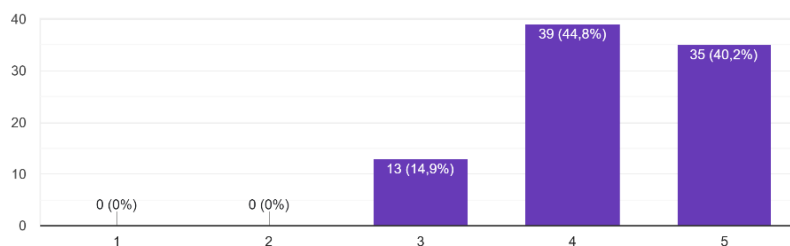


Gráfico 24 – Proatividade nas atividades desenvolvidas no AE

A imagem do gráfico 24 difunde a percepção dos docentes relativamente à sua participação proativa nas atividades desenvolvidas no AE. Os resultados destacam um elevado nível de envolvimento dos docentes nas atividades do AE, com 44,8% a assinalarem “frequentemente” e 40,2% “sempre”, demonstrando que a grande maioria dos inquiridos se envolve ativamente nas iniciativas escolares. A opção “às vezes” foi assinalada por 14,9%, sugerindo que, para uma pequena parte dos docentes, a participação pode ser pontual.

A participação nas atividades do AE constitui uma obrigação profissional inscrita no quadro legal vigente. O DL n.º 41/2012 estabelece que o professor deve colaborar ativamente nas iniciativas e projetos da escola, considerando essa participação parte integrante do conteúdo funcional da profissão. Por sua vez, o DR n.º 26/2012 valoriza o grau de envolvimento docente na concretização dos objetivos do PE e do PAA, integrando esta dimensão na avaliação.

Esta leitura é corroborada por Fernandes (2009) que defende que o desempenho docente não deve restringir-se à dimensão técnico-pedagógica, mas incorporar o contributo do professor no PE, promovendo práticas colaborativas e o fortalecimento da cultura institucional. Esta lógica é reforçada por Silva et al. (2014) que identificam a participação em atividades escolares como uma expressão do compromisso com uma escola em constante aprendizagem, onde o envolvimento docente contribui para a inovação e coesão organizacional.

Por outro lado, Fortunato & Vaz (2021) sublinham a importância de valorizar, na ADD, dimensões como o trabalho em equipa, a participação em projetos escolares e o investimento nas dinâmicas pedagógicas e culturais da escola, fatores muitas vezes secundarizados por modelos avaliativos demasiado centrados em métricas individuais ou formais.

Em síntese, o gráfico 24 evidencia um forte envolvimento dos docentes na vida escolar, revelando práticas de compromisso institucional, trabalho colaborativo e

corresponsabilidade. Esta realidade reforça a necessidade da ADD se projetar para além da dimensão formal e reconheça efetivamente o contributo dos professores na construção de uma escola pública participada, democrática e centrada no bem comum.

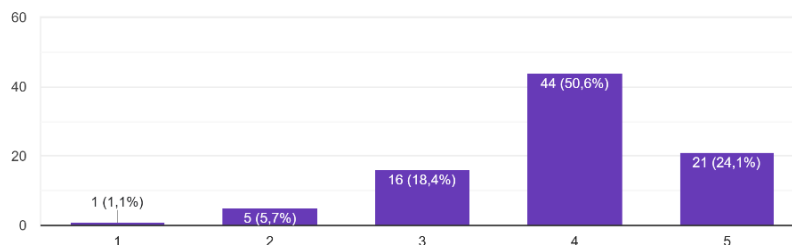


Gráfico 25 – Soluções para melhoria do trabalho no AE

O gráfico 25 exhibe a percepção dos docentes quanto à sua iniciativa em apresentar soluções para a melhoria do trabalho no AE. A maioria dos docentes demonstra uma postura ativa na procura por melhorias institucionais, com 50,6% a assinalarem “frequentemente” e 24,1% “sempre”, evidenciando um envolvimento significativo na apresentação de propostas para otimizar o funcionamento do AE. A opção “às vezes” foi selecionada por 18,4%, sugerindo que um grupo considerável de docentes contribui ocasionalmente com sugestões de melhoria. Não obstante, 5,7% indicaram “raramente” e 1,1% “nunca”, demonstrando que uma pequena parcela dos inquiridos não se envolve ativamente nesse processo.

Estes resultados sugerem que os docentes se posicionam como agentes de mudança e inovação, comprometidos com o aperfeiçoamento contínuo das práticas e das condições organizacionais da escola. Tal compromisso encontra respaldo no DL n.º 41/2012, que reconhece, como função do professor, a participação na planificação, execução e avaliação das atividades da escola, bem como a colaboração na melhoria do serviço educativo. Por sua vez, o DR n.º 26/2012 valoriza não apenas a participação nas atividades do AE, mas também a capacidade de iniciativa e reflexão por parte dos docentes, como parte integrante da dimensão ii) Participação na escola e relação com a comunidade educativa. Nesta lógica, apresentar soluções não é apenas colaborar operacionalmente, mas demonstrar sentido crítico, envolvimento e liderança pedagógica.

Como salienta Fernandes (2009), a avaliação deve promover o desenvolvimento profissional assente na responsabilidade, utilidade e ética, incentivando práticas que favoreçam a coesão e a transformação da escola enquanto organização. Esta visão é partilhada por Silva et al. (2014) que destacam a importância de uma cultura de

participação ativa, onde os docentes assumem um papel proativo e corresponsável na construção de soluções.

Fortunato & Vaz (2021) reforçam esta perspetiva ao defender que a ADD deve reconhecer não apenas o cumprimento de tarefas, mas o contributo crítico e inovador dos professores, nomeadamente nas dimensões organizacional, pedagógica e comunitária. Já Alves et al. (2018) alertam para a importância de garantir que este envolvimento seja efetivamente reconhecido nos processos avaliativos, evitando que propostas e iniciativas docentes sejam ignoradas ou desvalorizadas em contextos excessivamente burocratizados ou centralizados.

Em síntese, os dados demonstram que os docentes, no AE estudado, assumem um papel ativo na melhoria institucional, colocando-se como parceiros críticos na construção de uma escola mais eficaz, democrática e centrada no sucesso dos alunos. A ADD, para ser justa e formativa, deve reconhecer esse contributo como um indicador de maturidade profissional e de compromisso com a missão escolar.

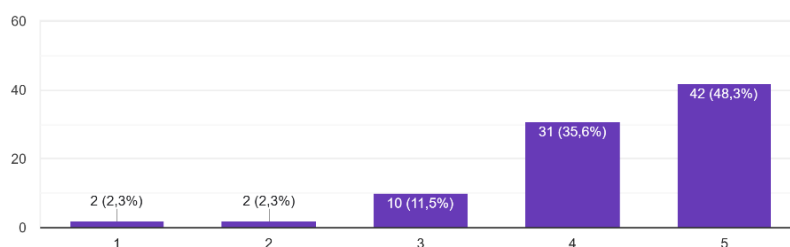


Gráfico 26 – Frequência de ações de formação

A imagem do gráfico 26 retrata a percepção dos docentes sobre a sua participação em ações de formação contínua, com impacto direto nas práticas pedagógicas organizacionais do AE onde exercem funções. Os resultados revelam um elevado compromisso com o aperfeiçoamento profissional, com 48,3% dos docentes a indicarem “sempre” e 35,6% “frequentemente”. A opção “às vezes” foi assinalada por 11,5%, enquanto 2,3% referiu “raramente” ou “nunca”, indicando que apenas um pequeno grupo de docentes não se envolve ativamente em ações formativas.

Estes dados traduzem uma forte valorização da formação contínua por parte dos docentes, reconhecendo-a como um instrumento de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas educativas, em sintonia com a literatura da especialidade. Pardal & Martins (2005, p. 103) atestam que a formação contínua “transformou-se num direito geralmente reconhecido e mesmo numa ideologia que pretende associar a qualidade e

realização individual e profissional a produtividade e desenvolvimento”. Esta visão é aprofundada por Marcelo (2009) que advoga que a formação docente deve ser entendida numa perspetiva de interdependência entre o plano individual, institucional e sistémico, sendo hoje uma condição essencial para a qualidade das aprendizagens dos alunos.

Complementarmente, Gonçalves (2009) sublinha que a carreira docente deve ser encarada como um processo contínuo de formação e de desenvolvimento pessoal e profissional, que ultrapassa a mera aquisição de competências técnicas, incorporando as dimensões identitárias do professor: as crenças, experiências, singularidades e o contexto sociocultural em que atua. Esta conceção permite compreender a formação como uma vivência situada e subjetiva, influenciada pela trajetória pessoal do docente e pelo ambiente escolar em que se insere.

Por sua vez, Casanova (2014, p. 31) defende que a formação contínua se constitui como “um elemento essencial na melhoria das aprendizagens dos alunos nas diferentes áreas do saber, no desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, na melhoria da organização escola e da comunidade.

Estes contributos sustentam a ideia de que a formação não pode ser reduzida a uma formalidade para a progressão na carreira, mas deve ser reconhecida pela ADD como um processo transformador, que potencia a ação docente e contribui para a realização da missão educativa da escola pública.

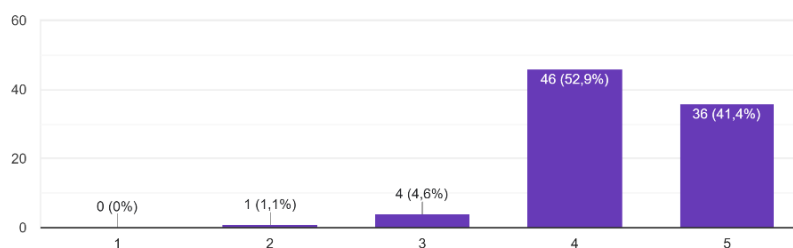


Gráfico 27 – Execução de trabalhos com qualidade

O gráfico 27 apresenta a percepção dos docentes relativamente à execução de trabalhos com qualidade, de acordo com os parâmetros estabelecidos. Os resultados mostram um elevado compromisso com a qualidade do trabalho, com 52,9% dos docentes a assinalarem “frequentemente” e 41,4% “sempre”, demonstrando que a grande maioria se esforça para cumprir os padrões estabelecidos. A opção “às vezes” foi selecionada por 4,6% e 1,1% assinalou “raramente”, evidenciando que apenas um número muito reduzido de docentes considera não cumprir consistentemente os critérios de qualidade.

Estes dados sinalizam que os docentes se reconhecem como profissionais comprometidos com a excelência e a responsabilidade no exercício das suas funções, traduzindo uma cultura de rigor, exigência e autorregulação profissional. Esta postura encontra fundamentação legal no DL n.º 41/2012, onde se estipula que o exercício da atividade docente deve pautar-se pelo cumprimento competente e responsável das tarefas atribuídas, em conformidade com os normativos curriculares e organizacionais em vigor. O DR n.º 26/2012 reforça esta orientação, ao determinar que a ADD deve incidir sobre a qualidade do desempenho profissional, considerando critérios como a eficácia da ação pedagógica, o cumprimento dos objetivos delineados no PE e o contributo para a melhoria da escola.

Neste sentido, a execução de tarefas com qualidade ultrapassa a mera conformidade técnica, exigindo reflexão, coerência pedagógica e intencionalidade formativa. Como sublinha Fernandes (2009), o desempenho docente deve assentar numa lógica de utilidade e rigor, integrando a dimensão ética e a responsabilidade para com os alunos e a instituição.

Por sua vez, Silva et al. (2014) destacam que a qualidade profissional se constrói na articulação entre o domínio técnico-científico e o compromisso com o PE, sendo essencial que a ADD reconheça e valorize este equilíbrio. Fortunato & Vaz (2021) acrescentam que, para além da eficácia imediata, a qualidade do trabalho docente deve ser compreendida numa perspetiva de melhoria contínua, com impacto sustentado na escola e nos processos de aprendizagem.

Assim, os dados demonstram que os docentes se veem como profissionais exigentes e atentos à qualidade do seu contributo para a missão da escola pública, assumindo a responsabilidade de alinhar o seu desempenho com os parâmetros institucionais e com os princípios da educação de qualidade. Este reconhecimento deve ser consequente no processo de ADD, traduzindo-se numa valorização justa e formativa do esforço, competência e profissionalismo evidenciados.

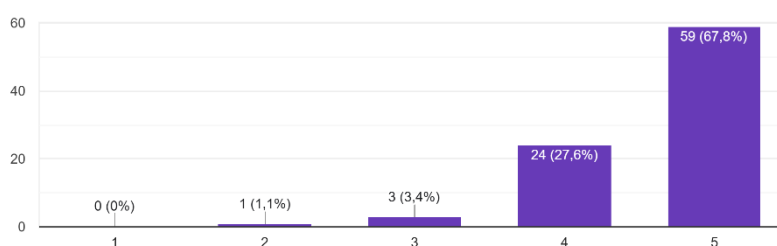


Gráfico 28 – Execução dos trabalhos dentro do prazo

A imagem do gráfico 28 expõe a percepção dos docentes quanto à execução dos trabalhos dentro do prazo determinado. Os resultados refletem um elevado sentido de responsabilidade e organização profissional, com 67,8% dos docentes a indicarem “sempre” e 27,6% “frequentemente”, demonstrando que a grande maioria dos inquiridos organiza e entrega os seus trabalhos de forma atempada. A opção “às vezes” foi escolhida por 3,4% e 1,1% assinalou “raramente”, mostrando que a falta de cumprimento de prazos é praticamente inexistente.

A entrega atempada de tarefas, sejam elas planificações, relatórios, instrumentos de avaliação ou outras obrigações, constitui uma manifestação tangível de profissionalismo e fiabilidade, representando um dos alicerces da eficácia organizacional da escola. Esta dimensão, ainda que muitas vezes naturalizada ou tida como “esperada”, assume relevância avaliativa no quadro da ADD.

Do ponto de vista ético e institucional, Fernandes (2009) reforça que o desempenho docente deve assentar em critérios de rigor, utilidade e responsabilidade, os quais sustentam a legitimidade da ação profissional e o reconhecimento social da função educativa. Já Silva et al. (2014) destacam que a valorização do trabalho docente deve incluir as práticas quotidianas de fiabilidade, compromisso e consistência, aspetos muitas vezes invisíveis, mas fundamentais para a sustentabilidade das dinâmicas escolares.

Complementarmente, Fortunato & Vaz (2021) alertam para o risco da ADD privilegiar indicadores formais em detrimento de práticas organizacionais silenciosas, mas estruturantes, como o cumprimento de prazos, a previsibilidade e a regularidade do desempenho, que contribuem significativamente para a fluidez da vida escolar.

Neste sentido, os resultados do gráfico 28 sugerem que os docentes do AE analisado desenvolvem o seu trabalho com elevado grau de organização, seriedade e respeito institucional. Estes fatores devem ser devidamente reconhecidos no processo avaliativo como expressão de uma cultura de profissionalismo e de compromisso com a qualidade da instituição.

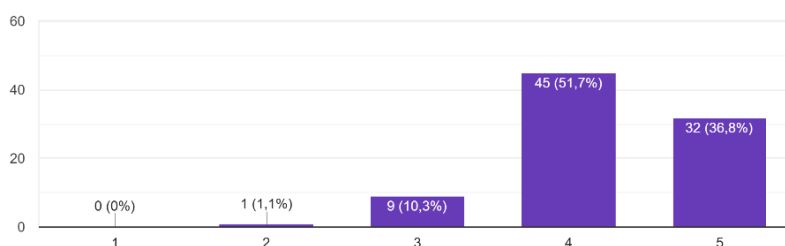


Gráfico 29 – Resposta a pedidos inesperados no trabalho

O gráfico 29 alvitra a percepção dos docentes sobre a sua capacidade de responder com facilidade a pedidos inesperados no trabalho. Os resultados sinalizam que a maioria dos docentes se sente bastante adaptável a situações imprevistas, com 51,7% a assinalarem “frequentemente” e 36,8% “sempre”, evidenciando uma elevada capacidade de resposta a desafios inesperados. A opção “às vezes” foi selecionada por 10,3%, sugerindo que uma pequena parte dos docentes considera a sua capacidade de adaptação poder variar conforme a situação. Uma percentagem mínima de 1,1% assinalou “raramente”, demonstrando que a dificuldade em lidar com imprevistos não é significativa entre os inquiridos.

Do ponto de vista científico, Fernandes (2009) sublinha que o desempenho docente deve articular competência técnica com ética de compromisso, o que implica flexibilidade, abertura ao imprevisto e capacidade de adaptação, especialmente relevantes em contextos de incerteza. Na mesma linha, Silva et al. (2014) reconhecem que o funcionamento da escola depende fortemente da capacidade dos professores para reagirem positivamente a desafios imprevistos, sendo esta uma competência que deveria ser mais visível e valorizada nos dispositivos formais de avaliação.

Alves et al. (2018) assinalam que a ADD, ao focar-se excessivamente em critérios e metas pré-estabelecidas, tende a negligenciar aspetos da prática profissional quotidiana que sustentam o equilíbrio organizacional, como é o caso da resposta eficiente a imprevistos. Fortunato & Vaz (2021) reforçam esta ideia ao destacarem que, para além das tarefas técnicas, a ADD deve reconhecer a capacidade relacional, a prontidão e o envolvimento informal dos docentes, pois são estas dimensões que, muitas vezes, garantem a continuidade e a eficácia das práticas escolares.

Assim, a prontidão e a eficácia na resposta a solicitações não planeadas, como substituições, apoio a colegas ou colaboração em situações imprevistas, são manifestações claras de profissionalismo e de compromisso com o funcionamento harmonioso do AE, refletindo uma atitude proativa que contribui para a estabilidade e coesão da organização educativa.

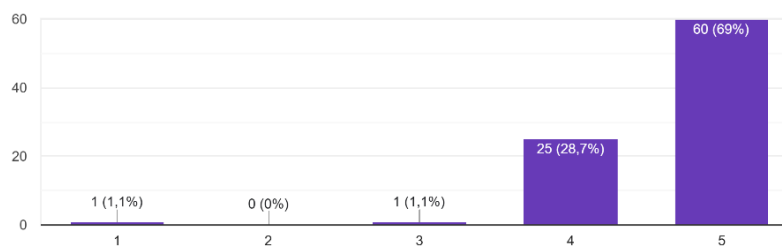


Gráfico 30 – Cumprimento de prazos

A imagem do gráfico 30 demonstra a percepção dos docentes relativamente à sua capacidade de cumprir e honrar compromissos assumidos. Os resultados veiculam um elevado nível de responsabilidade profissional, com 69% dos docentes a assinalarem “sempre” e 28,7% “frequentemente”, evidenciando que a grande maioria cumpre os seus compromissos de forma rigorosa e pontual. As respostas “às vezes” e “nunca” foram residuais, ambas com 1,1%, sugerindo que o incumprimento de prazos não é uma prática comum entre os docentes inquiridos.

A entrega atempada de tarefas e o cumprimento dos compromissos profissionais são expressões concretas de uma postura ética, organizada e colaborativa, aspetos estruturantes do exercício docente em contexto escolar. Esta dimensão é claramente consagrada no DL n.º 41/2012 que estabelece que ao docente compete exercer as suas funções com rigor, responsabilidade e eficiência, assegurando a realização das tarefas atribuídas em coerência com os objetivos pedagógicos e organizacionais da escola. O DR n.º 26/2012, por sua vez, reforça a importância do cumprimento das obrigações profissionais, integrando esta dimensão na postura profissional avaliada no âmbito da ADD. Neste enquadramento, a pontualidade no cumprimento de prazos é interpretada não apenas como uma questão administrativa, mas como expressão da qualidade do desempenho docente, que impacta diretamente no funcionamento harmonioso da escola.

Do ponto de vista teórico, Fernandes (2009) argumenta que o desempenho docente deve assentar em critérios de utilidade social, ética e rigor profissional, sendo o cumprimento dos compromissos uma manifestação de coerência entre o agir e os valores profissionais. Silva et al. (2014) sublinham que a ADD deve valorizar estas dimensões invisíveis, mas estruturantes, reconhecendo que a consistência e o cumprimento dos compromissos sustentam a confiança organizacional.

Do mesmo modo, Fortunato & Vaz (2021) chamam a atenção para a necessidade de uma ADD que reconheça as práticas quotidianas que asseguram o funcionamento da escola, entre as quais se destaca o respeito por prazos, normas e compromissos assumidos

coletivamente. Alves et al. (2018) reforçam esta ideia ao alertarem que o enfoque da ADD deve abranger não apenas a vertente pedagógica, mas também os indicadores de fiabilidade e compromisso institucional.

Em suma, os dados do gráfico 30 revelam uma cultura profissional de responsabilidade e rigor entre os docentes, alicerçada no respeito pelos prazos e compromissos assumidos, o que constitui um pressuposto fundamental para o bom funcionamento da escola e a eficácia do trabalho coletivo.

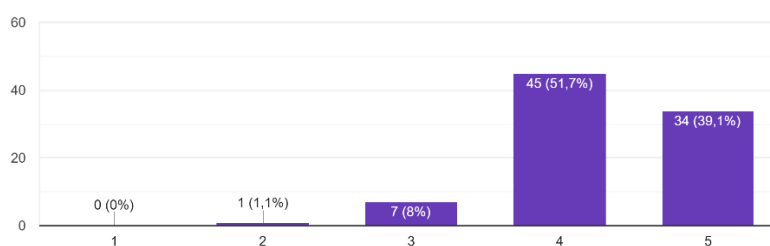


Gráfico 31 – Envolvimento nos objetivos e metas do AE

O gráfico 31 evidencia a percepção dos docentes quanto ao seu envolvimento com os objetivos e metas do AE. Os resultados destacam um elevado grau de comprometimento, com 51,7% dos docentes a assinalarem “frequentemente” e 39,1% “sempre”, evidenciando que a maioria dos inquiridos participa ativamente na concretização dos objetivos institucionais. A opção “às vezes” foi escolhida por 8%, enquanto 1,1% assinalou “raramente”, sugerindo que apenas um número reduzido de docentes não se envolve significativamente nesse processo.

Estes resultados expressam um forte sentido de pertença e de corresponsabilidade institucional por parte dos docentes, traduzido na adesão às metas estratégicas e na colaboração com projetos estruturantes do AE. A participação dos professores na construção e concretização do PE é um pressuposto legal e ético da profissão docente, conforme estipulado no DL n.º 41/2012, que inscreve entre os deveres do docente a participação ativa no desenvolvimento do PE e das atividades da escola. Paralelamente, o DR n.º 26/2012, define que os objetivos e metas do PE devem constituir referência para a ADD, reforçando a ideia de que o envolvimento com as orientações institucionais é um indicador de qualidade do desempenho profissional.

Fernandes (2009) sustenta que uma avaliação justa deve ter em conta o contributo dos docentes para os objetivos comuns da escola, valorizando não apenas os resultados individuais, mas também o compromisso coletivo. Esta visão é partilhada por Silva et al.

(2014) que defendem a articulação entre autonomia profissional e responsabilidade institucional, destacando o envolvimento com os objetivos do AE como sinal de maturidade e alinhamento estratégico.

Alves et al. (2018) observam que o envolvimento dos professores com as metas da escola tende a ser mais efetivo quando estes sentem que os seus contributos são valorizados e integrados nos processos de decisão e avaliação, sugerindo que a ADD deve funcionar como uma ponte entre o compromisso individual e os propósitos organizacionais. Por sua vez, Fortunato & Vaz (2021) alertam para o risco da ADD se centrar excessivamente em instrumentos individuais como o relatório de autoavaliação, deixando à margem o contributo efetivo dos docentes para a concretização do PE, o que fragiliza o seu valor formativo e desmobiliza o envolvimento institucional.

Neste sentido, os dados refletem uma prática profissional fortemente comprometida com o sucesso coletivo, que deve ser reconhecida no âmbito da ADD como expressão de corresponsabilidade, ética colaborativa e alinhamento com a missão escolar.

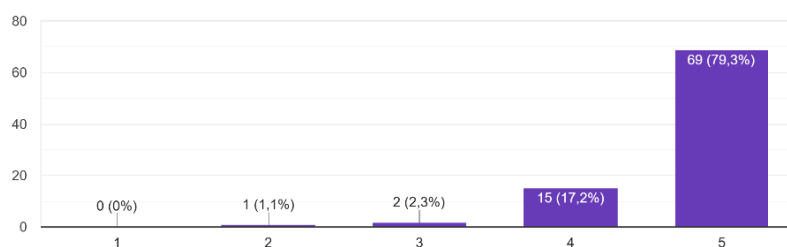


Gráfico 32 –Atitude, ética e profissionalismo

A imagem do gráfico 32 ilustra a percepção dos docentes sobre a sua atitude, ética e profissionalismo no desempenho das suas funções. Os resultados explicitam um elevado compromisso com a ética e o profissionalismo, com 79,3% dos docentes a assinalarem “sempre” e 17,2% “frequentemente”, evidenciando que a grande maioria dos inquiridos valoriza e pratica um comportamento profissional exemplar. As respostas “às vezes” com 2,3% e “raramente” com 1,1% foram residuais, indicando que quase todos os docentes consideram que exercem as suas funções com integridade e responsabilidade.

A ética profissional docente é um pilar estruturante da identidade profissional, refletindo-se na forma como os professores se posicionam face às suas responsabilidades, à relação com os diferentes atores escolares e aos princípios que orientam o seu quotidiano. Esta dimensão encontra consagração explícita no DL n.º 41/2012, que determina que o professor deve exercer a sua atividade com responsabilidade, respeito

pelos princípios deontológicos da profissão e em conformidades com as normas do funcionamento institucional.

Do ponto de vista científico, Fernandes (2009) enfatiza que uma avaliação justa deve ir além da mediação técnica do desempenho, incorporando a ética do compromisso e a utilidade social da ação educativa. Esta perspetiva é convergente com Silva et al. (2014) que advogam que o profissionalismo docente não pode ser reduzido ao cumprimento formal de tarefas, devendo incluir dimensões relacionais, éticas e institucionais que garantam a qualidade humana e pedagógica do trabalho escolar.

Fortunato & Vaz (2021) alertam, contudo, que estas dimensões tendem a ser invisíveis nos instrumentos de avaliação, centrado em indicadores formais e mensuráveis, sendo necessária uma valorização efetiva da ética e da atitude profissional na ADD, enquanto expressão concreta da maturidade e da coerência docente com os valores da escola pública.

Alves et al. (2018) reforçam que o reconhecimento da ética profissional deve estar presente em todas as fases da ADD, incluindo nos momentos de *feedback* e autorreflexão, sob pena de se perpetuar um modelo meramente burocrático e distante das realidades vividas nas escolas.

Em síntese, os resultados do gráfico 32 espelham uma forte cultura ética e responsabilidade profissional no AE analisado, a qual deve ser valorizada no âmbito da ADD como evidência de compromisso com o bem comum, a equidade educativa e a construção de ambientes escolares seguros, inclusivos e propícios ao sucesso de todos.

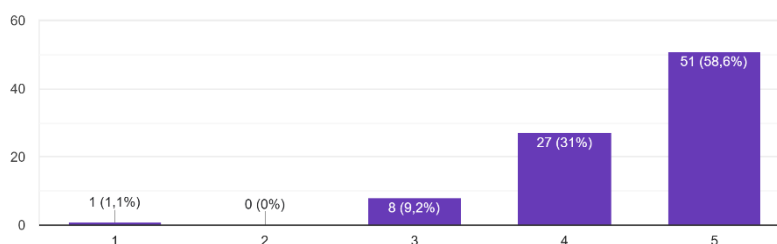


Gráfico 33 –Imagem e credibilidade do AE

O gráfico 33 ostenta a percepção dos docentes relativamente à sua preocupação com a imagem e credibilidade do AE. Os resultados mostram um elevado nível de envolvimento com a reputação institucional, com 58,6% dos docentes a assinalarem “sempre” e 31% “frequentemente”, destacando que a maioria dos inquiridos se preocupa ativamente com a imagem e credibilidade do AE. A opção “às vezes” foi escolhida por

9,2% e 1,1% assinalou “nunca”, sugerindo que apenas um número reduzido de docentes não considera este aspeto relevante.

Ainda que esta dimensão não esteja explicitada de forma isolada nos normativos que regulam a ADD, encontra respaldo nos artigos 35.º e 37.º do DL n.º 41/2012, que referem a responsabilidade do docente em respeitar os princípios deontológicos, cooperar com os restantes intervenientes do processo educativo e contribuir para o bom funcionamento da escola. Estes comportamentos, ainda que não quantificáveis, impactam direta e indiretamente a credibilidade da instituição escolar. O DR n.º 26/2012 também enquadra esta dimensão no âmbito da postura profissional, valorizando comportamentos éticos, coerentes e colaborativos, particularmente no que se refere à relação com a comunidade educativa e à promoção dos objetivos do PE.

Fernandes (2009) defende que a legitimidade da ação docente também se constrói na dimensão simbólica da profissão, sendo fundamental zelar pela confiança da comunidade escolar, o que implica uma atuação responsável e coerente com os princípios da educação democrática. Este entendimento é corroborado por Silva et al. (2014) que destacam o papel do professor como mediador institucional, cujas atitudes e práticas refletem a identidade e os valores da organização.

Alves et al. (2018) reforçam a importância da valorização destas atitudes na ADD, argumentando que a avaliação deve ir além da análise de documentos ou indicadores formais, reconhecendo as dimensões relacionais, simbólicas e éticas da prática docente, muitas vezes decisivas para a coesão organizacional. Na mesma linha, Fortunato & Vaz (2021) apontam que a construção da imagem institucional resulta não só de políticas e documentos, mas sobretudo da atitude dos profissionais que a integram, e que esta deve ser objeto de valorização no processo de avaliação, como reflexo do compromisso com a escola enquanto projeto coletivo.

Os dados patenteiam uma forte consciência institucional e sentido de pertença por parte dos docentes, que reconhecem na imagem e credibilidade do AE um bem comum a preservar. Esta dimensão, embora de natureza imaterial, é vital para a confiança da comunidade educativa e para a legitimação da escola pública como espaço de qualidade, inclusão e inovação pedagógica.

3.4. Prática Científica e Pedagógica

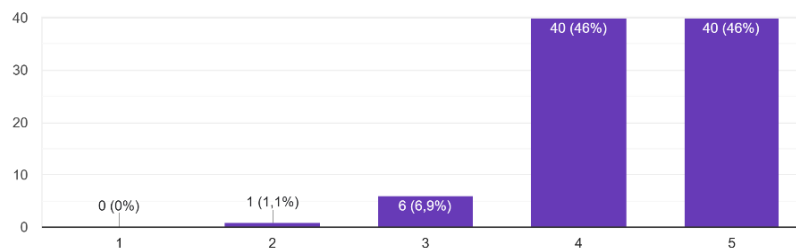


Gráfico 34 – Planificação

A imagem do gráfico 34 pretexta a percepção dos docentes quanto à qualidade científico-pedagógica da sua planificação, nomeadamente na integração coerente e inovadora de propostas de atividades, recursos, estratégias e modalidades de avaliação, tendo em consideração as características específicas de cada turma. Os resultados refletem uma percepção amplamente positiva com 46% dos docentes a indicar “sempre” e 46% “frequentemente”, o que totaliza 92% de respostas que denotam um planeamento regular, intencional e ajustado às exigências pedagógicas. Apenas 6,9% selecionaram “às vezes” e 1,1% “raramente”, sugerindo que um número muito reduzido de docentes sente dificuldades na integração de abordagens inovadoras e adequadas às necessidades das suas turmas.

Do ponto de vista normativo, o DL n.º 41/2012 sublinha que ao docente compete assegurar o planeamento e a condução do processo de ensino e aprendizagem, respeitando os programas curriculares e tendo em conta as características dos alunos e dos contextos educativos.

Neste plano, Fernandes (2009) defende que o rigor na planificação deve estar associado à flexibilidade pedagógica, permitindo responder aos desafios emergentes da sala de aula com soluções contextualizadas, criativas e fundamentadas. A qualidade da planificação não reside apenas no domínio técnico dos conteúdos, mas também na capacidade de traduzir esse conhecimento em práticas ajustadas ao perfil dos alunos e às metas do PE.

Alves et al. (2018) destacam, no seu estudo, que os professores participam ativamente nas estruturas de coordenação pedagógica, promovendo uma reflexão coletiva sobre a planificação e a inovação didática, o que potencia a coerência entre a ação individual e os objetivos organizacionais da escola. Essa participação fortalece a

articulação entre a ADD e o desenvolvimento profissional, ao reconhecer a planificação como instrumento de melhoria contínua e não como mera formalidade documental.

Fortunato & Vaz (2021) vão ao encontro desta perspetiva ao afirmarem que a planificação eficaz deve ser pensada em função da sua utilidade para a aprendizagem, articulando conhecimento disciplinar, intencionalidade formativa e capacidade de adaptação ao contexto. Por sua vez, Silva et al. (2014) defendem que a ADD deve integrar a avaliação da qualidade da planificação como um critério central, pois ela permite aferir o grau de preparação, reflexão e compromisso do docente com o sucesso educativo.

Em suma, os dados revelam um perfil profissional altamente comprometido com a planificação pedagógica de qualidade, assumindo-a como dimensão estratégica para a eficácia do ensino, a personalização das aprendizagens e a equidade educativa. Esta competência para além de legalmente exigida, deve ser valorizada no processo avaliativo como expressão da intencionalidade e da responsabilidade profissional docente.

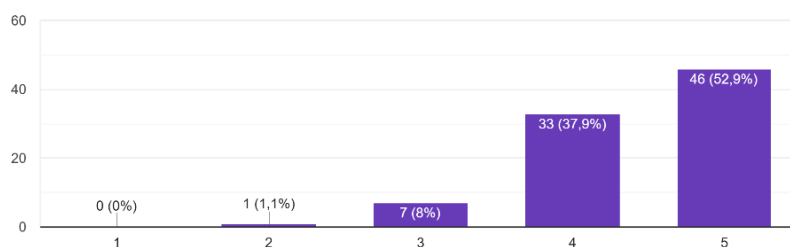


Gráfico 35 – Avalia sistematicamente as aprendizagens dos alunos

O gráfico 35 veicula a perceção dos docentes relativamente à avaliação sistemática das aprendizagens dos alunos, nomeadamente no que se refere à implementação articulada de estratégias diagnósticas, formativas e sumativas que permitam identificar dificuldades, monitorizar progressos e promover aprendizagens significativas. Os resultados sinalizam uma forte cultura avaliativa, com 52,9% dos docentes a assinalar “sempre” e 37,9% “frequentemente”, o que representa mais de 90% de respostas que atestam práticas avaliativas consistentes e regulares. Apenas 8% indicaram “às vezes” e 1,1% “raramente”, confirmando a excecionalidade da ausência de rigor ou sistematização na avaliação.

A avaliação das aprendizagens, enquanto dimensão integrante da ação docente, é claramente enunciada no DL n.º 41/2012, que responsabiliza o professor pelo acompanhamento pedagógico e pela aplicação de práticas avaliativas contínuas, diversificadas e ajustadas ao perfil dos alunos. O DR n.º 26/2012, por seu turno,

estabelece que a qualidade da ação pedagógica, incluindo a adequação dos instrumentos e estratégias de avaliação, constitui um dos domínios fundamentais da ADD.

Neste sentido, Fernandes (2008, 2009) afirma que a avaliação deve ser entendida como um processo formador, ético e regulador, devendo sustentar-se em práticas que favoreçam a autonomia dos alunos, a autoavaliação e a construção reflexiva do conhecimento.

Silva et al. (2014) sublinham que a avaliação só cumpre a sua função educativa se for contextualizada, transparente e mobilizadora, destacando a importância do uso de estratégias variadas que permitam aos alunos reconhecer os seus avanços e dificuldades. Da mesma forma, Fortunato & Vaz (2021) defendem que a ADD deve valorizar os professores que concebem a avaliação como parte integrante do processo formativo e não como mera formalidade administrativa.

No mesmo registo, Alves et al. (2018) identificam que muitos docentes, ao nível das estruturas intermédias, mobilizam práticas avaliativas inovadoras e articuladas com os objetivos pedagógicos da escola, apontando para uma evolução positiva na perceção e aplicação da avaliação como eixo estruturante da ação pedagógica.

Estes dados confirmam a existência de uma prática docente ancorada na avaliação como processo contínuo, formativo e inclusivo, em conformidade com os princípios legislativos e pedagógicos. Esta competência não só permite melhorar o desempenho dos alunos, como também favorece a sua implicação ativa no percurso educativo, promovendo uma escola centrada na aprendizagem, na equidade e no desenvolvimento integral do aluno.

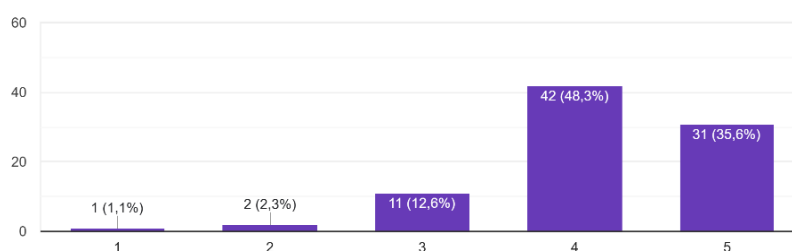


Gráfico 36 – Apresenta sugestões com vista à melhoria da qualidade da escola

A imagem do gráfico 36 representa a perceção dos docentes relativamente à sua disponibilidade e iniciativa para apresentar sugestões com vista à melhoria da qualidade da escola, promovendo o trabalho colaborativo de forma sistemática e alinhada com os objetivos institucionais. Os resultados veiculam um elevado grau de participação ativa,

com 48,3% a indicar “frequentemente” e 35,6% “sempre”, totalizando quase 84% de respostas que denotam um forte envolvimento dos docentes neste domínio. A opção “às vezes” foi selecionada por 12,6%, enquanto “raramente” (2,3%) e “nunca” (1,1%) representaram casos residuais.

A atitude de propor melhorias organizacionais, pedagógicas ou funcionais traduz uma dimensão crítica e construtiva da profissão docente, associada ao desenvolvimento de uma cultura de participação e corresponsabilidade. Esta dimensão é reconhecida no DR n.º 26/2012, que valoriza, no âmbito da ADD, o envolvimento ativo dos docentes na concretização dos objetivos e metas do PE, através de uma postura colaborativa, ética e comprometida com a inovação e a excelência da escola pública.

Fernandes (2009) defende que a qualidade da escola depende da construção de um *ethos* coletivo, centrado na confiança, na cooperação entre pares e na valorização da iniciativa crítica. A proposta de sugestões não deve ser entendida como mera formalidade, mas como expressão da maturidade profissional e do compromisso com a missão educativa. Já Fortunato & Vaz (2021) referem que a inovação pedagógica e organizacional resulta, em larga medida, da capacidade dos professores para questionar, sugerir e liderar pequenas transformações com impacto no quotidiano escolar.

Estes dados assinalam uma forte cultura de participação crítica e colaborativa no AE analisado, com os docentes a assumirem-se como agentes de mudança e coautores do PE. Esta prática deve ser reconhecida no processo de avaliação, não apenas como indicador de desempenho, mas como evidência da construção de uma escola democrática, reflexiva e comprometida com a melhoria contínua.

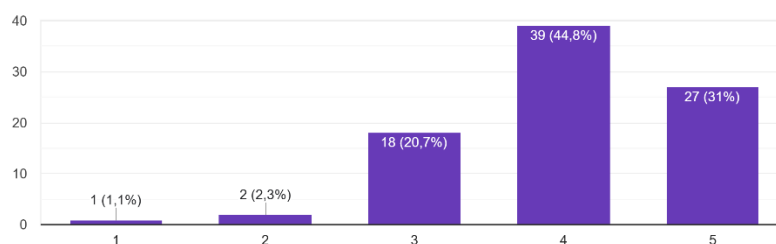


Gráfico 37 – Promove a reflexão alargada

O gráfico 37 anuncia a percepção dos docentes sobre a sua participação ativa em processos de reflexão colaborativa no seio das estruturas de coordenação educativa, com o objetivo de desenvolver intervenções inovadoras e aumentar a eficácia dos serviços prestados pela escola. Os resultados destacam um envolvimento significativo, com 44,8%

a assinalar “frequentemente” e 31% “sempre”, totalizando 75,8% de respostas que indicam uma adesão regular a práticas reflexivas e inovadoras no plano organizacional. A opção “às vezes” foi escolhida por 20,7%, enquanto as categorias “raramente” (2,3%) e “nunca” (1,1%) correspondem a casos minoritários.

Como salientam Fernandes (2009) e Silva et al. (2014), a eficácia das escolas depende, em grande medida, da existência de espaços e tempos dedicados à reflexão partilhada sobre as práticas docentes, em particular nas estruturas intermédias, como conselhos de docentes, departamentos e grupos disciplinares. Esta reflexão só se torna significativa quando transformada em ação concreta, dando origem a práticas mais coerentes, inclusivas e centradas no sucesso dos alunos.

O estudo de Fortunato & Vaz (2021) aponta no mesmo sentido, ao identificar que muitos professores procuram participar ativamente na dinamização de propostas pedagógicas e organizacionais inovadoras, utilizando as estruturas de coordenação como espaço de escuta, partilha e decisão. Esta atitude expressa uma visão crítica, ética e coletiva da profissão docente, assentando na valorização da autonomia profissional e da corresponsabilização.

Adicionalmente, Alves et al. (2018) reconhecem que o envolvimento nas estruturas de coordenação permite aos docentes alinhar a sua ação pedagógica com os objetivos estratégicos da escola, contribuindo para a coerência e consistência das intervenções educativas. Esta participação, para além de potenciar o desenvolvimento profissional, reforça a legitimidade da ADD ao valorizar contributos que ultrapassam a dimensão individual e se projetam na melhoria organizacional.

Estes dados divulgam uma forte cultura de reflexão, colaboração e inovação no seio do AE estudado, com os docentes a assumir um papel ativo na construção de soluções educativas que respondem às necessidades da escola. Esta postura deve ser valorizada no âmbito da ADD, pois evidencia maturidade profissional, compromisso com a melhoria contínua e implicação real na construção de uma escola de qualidade.

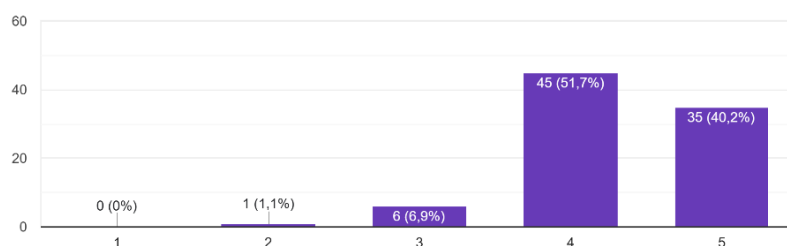


Gráfico 38 – Participa em processos de aquisição e atualização de conhecimento profissional

A imagem do gráfico 38 difunde a percepção dos docentes quanto à sua participação contínua em processos de aquisição e atualização de conhecimento profissional, com vista ao aperfeiçoamento da prática letiva. Os resultados explicitam um compromisso alargado com o desenvolvimento profissional, 51,7% dos inquiridos assinalaram “frequentemente” e 40,2% “sempre”, totalizando 91,9% de respostas que indicam uma adesão consistente à formação contínua. Apenas 6,9% indicaram “às vezes” e 1,1% “raramente”, mostrando que uma percentagem mínima não valoriza a formação profissional.

A formação contínua é reconhecida, no DL n.º 41/2012, como uma responsabilidade do docente, que deve investir na atualização dos seus saberes e competências, com vista à melhoria do desempenho profissional e ao sucesso educativo dos alunos. Por seu lado, o DR n.º 26/2012 inclui a formação na dimensão c) Formação contínua e desenvolvimento profissional, valorizando a sua relevância para a qualidade da ação pedagógica e para o cumprimento dos objetivos definidos no PE.

Como advogam Pacheco & Flores (1999, p. 126), a formação contínua assenta na “aquisição de novos saberes diretamente relacionados com a prática profissional e no desenvolvimento de atividades conducentes a uma nova compreensão do saber-fazer didático”. Esta perspetiva alinha-se com a visão de Fernandes (2009), para quem a formação é parte integrante do desenvolvimento profissional e deve ser orientada por critérios de utilidade, intencionalidade e pertinência pedagógica.

Alves et al. (2018) identificam que os docentes mais envolvidos nos processos formativos tendem a mobilizar com maior eficácia os conteúdos da formação para a prática letiva, contribuindo para a inovação didática e a melhoria dos resultados escolares. Também Silva et al. (2014) sublinham que a valorização da formação no contexto da ADD deve ter em conta a sua aplicabilidade concreta em sala de aula.

A elevada percentagem de respostas positivas neste gráfico confirma a existência de uma cultura profissional fortemente ancorada na aprendizagem ao longo da vida, que reflete um entendimento da formação como eixo estruturante do exercício da profissão docente. Esta postura favorece a inovação pedagógica, a qualidade do ensino e a capacidade de resposta às mudanças sociais e educativas, devendo ser reconhecida como uma dimensão central da ADD.

3.5. Perceções e Melhoria da ADD

No que concerne à análise das respostas à primeira questão aberta sobre o impacto do sistema de ADD no desenvolvimento profissional revela uma percepção predominantemente negativa ou cética por parte dos inquiridos. De um modo geral, os docentes expressam insatisfação com o modelo atual, apontando fragilidades como burocratização do processo, a falta de impacto real na melhoria da prática pedagógica e a influência de fatores externos, como o sistema de quotas, que compromete a progressão na carreira.

A ADD tem sido alvo de diversas questões e críticas ao longo do tempo, que continuam a manter-se atuais. Entre os aspetos mais discutidos destacam-se a sua ineficácia na melhoria das práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional (Vaz, 2019; Duarte, 2015; Rola, 2014), a contestação à justiça da imposição de quotas no acesso a determinados escalões (Alves & Figueiredo, 2011), a excessiva burocratização do processo e ainda “a falta de clareza na definição do referente em relação ao qual se avalia – o desempenho profissional docente” (Silva et al., 2014, p. 43).

Apesar de, desde a década de 1990, uma parte significativa da legislação educativa e das sucessivas alterações ao ECD procurar legitimar a necessidade de um modelo de avaliação pautado por critérios de rigor, seletividade e meritocracia, com o objetivo de melhorar a qualidade do sistema educativo e de regular a progressão na carreira (Lima L., 2021), a percepção dos docentes face à ADD revela uma realidade distinta. Os testemunhos recolhidos indicam uma falta de credibilidade e de rigor no processo avaliativo, frequentemente percecionado como um exercício formal, desprovido de consequências práticas e distante das exigências e dinâmicas do quotidiano escolar. As críticas incidem, sobretudo, na subjetividade do processo, na possibilidade de favorecimento na atribuição das menções qualitativas mais elevadas e na inadequação dos instrumentos utilizados, como as observações pontuais e os documentos elaborados, que nem sempre refletem com fidelidade o desempenho profissional dos docentes. Esta dissonância entre os objetivos normativos e a experiência vivida pelos profissionais da educação levanta questões pertinentes quanto à eficácia e legitimidade do atual modelo de ADD.

Outro aspeto recorrente nas respostas é a percepção de que a ADD não tem um impacto significativo no desenvolvimento profissional dos docentes. Muitos afirmam que a sua evolução ocorre independentemente da avaliação formal, sendo impulsionada pela

sua própria reflexão sobre a prática pedagógica e pela procura voluntária da formação. No entanto, alguns reconhecem que o processo pode contribuir para a autorreflexão, sobretudo através da escrita do relatório de autoavaliação, que leva à sistematização das práticas letivas e à identificação de pontos de melhoria.

Embora o discurso predominante entre os docentes revele uma visão crítica em relação à ADD, importa reconhecer que alguns profissionais identificam potencial neste instrumento, sobretudo quando a sua implementação é orientada por princípios de transparência, justiça e colaboração. De acordo com estes docentes, uma ADD bem conduzida poderia assumir um papel relevante no desenvolvimento profissional, ao proporcionar *feedback* construtivo, fomentar a reflexão sobre a prática pedagógica e incentivar a formação contínua. Contudo, para que este cenário se concretize, apontam a necessidade de reduzir a carga burocrática associada ao processo e de adotar práticas de supervisão mais formativas do que classificativas. Esta visão mais construtiva da avaliação encontra eco em diversos estudos (Fortunato & Vaz, 2021; Rosmaninho, 2021; Candeias, 2018; Macedo, 2016) que reconhecem a importância de avaliar o desempenho docente como forma de garantir a qualidade do ensino. Quando os docentes afirmam que a avaliação deve existir para assegurar que o ato de ensinar é exercido com competência, responsabilidade e em conformidade com as orientações ministeriais, evidencia-se uma perspetiva que associa a ADD a uma lógica de controlo de qualidade, ainda que esta deva ser conciliada com uma dimensão formativa efetiva.

Em síntese, a análise das respostas evidencia um sentimento generalizado de desconfiança e frustração em relação ao atual modelo da ADD, com críticas direcionadas à sua falta de impacto real, à subjetividade do processo e à influência de critérios externos que podem comprometer a justiça e a transparência da avaliação. Ainda assim, há um reconhecimento de que a ADD, se reformulada e orientada para uma perspetiva mais formativa, poderia contribuir de forma mais significativa para o desenvolvimento profissional docente.

Atinente à análise das respostas obtidas, à segunda questão aberta sobre os desafios e oportunidade do processo da ADD em Portugal, revela um conjunto de críticas recorrentes e sugestões de melhoria, destacando preocupações com a justiça, transparência e eficácia do sistema.

A imposição de quotas na ADD emerge como uma das principais críticas apontadas pelos docentes, sendo percecionada como um fator que compromete a justiça e a credibilidade do processo avaliativo. Muitos professores manifestam

descontentamento face a um sistema que, em vez de valorizar o mérito individual, estabelece limites artificiais à atribuição das classificações mais elevadas, gerando frustração, desmotivação e um sentimento de desvalorização do seu esforço pessoal. Esta percepção é agravada pela sensação de que a avaliação não distingue de forma clara os profissionais mais empenhados daqueles que se limitam a cumprir os mínimos exigidos. Neste sentido, Alves & Figueiredo (2011) sublinham que as quotas acabam por condicionar a progressão na carreira, convertendo a ADD num instrumento de controlo, mais do que num verdadeiro mecanismo de desenvolvimento profissional. Esta ideia é reforçada por Danielson (2010, p. 182) ao afirmar que “um sistema de avaliação com o qual os professores possam aprender o máximo será aquele em que eles não se sentem ameaçados”, evidenciando a importância de um ambiente avaliativo seguro e construtivo, promotor de aprendizagem e de melhoria contínua.

No âmbito da ADD, um dos aspetos mais frequentemente criticados prende-se com o seu carácter marcadamente burocrático. De acordo com Viseu & Barroso (2020) a avaliação de desempenho configura-se como elemento estruturante da progressão na carreira docente, refletindo uma crescente complexidade e burocratização, marcada por tensões políticas e sindicais. Diversos docentes salientam que o processo avaliativo se transformou, progressivamente, numa prática essencialmente administrativa, focada na produção sistemática de documentação, nomeadamente relatórios de autoavaliação, que frequentemente não conseguem espelhar de forma fidedigna o trabalho efetivamente desenvolvido na sala de aula. Esta percepção está em consonância com a crítica de Fernandes (2008) quando alerta para o risco da avaliação dos professores se reduzir a uma rotina burocrática, consumidora de tempo, esforço e recursos, mas com fraca ou nula utilidade para promover o desenvolvimento das competências docentes ou melhorar o que acontece nas escolas.

Acresce a este cenário a falta de formação específica e de apoio aos avaliadores, frequentemente apontada como um fator que compromete a justiça e a eficácia do processo, sobretudo quando os avaliadores não conhecem em profundidade a realidade profissional dos colegas que avaliam. Esta combinação de fatores reforça a ideia de que, tal como tem vindo a ser implementada, a ADD carece de reformulação para que possa cumprir efetivamente a sua função formativa e impulsionadora da qualidade educativa.

A questão da falta de transparência e imparcialidade também é levantada em diversas respostas. Há docentes que sugerem que o processo de avaliação deveria ser realizado por entidades externas, em vez de depender da avaliação por pares dentro da

mesma escola. A avaliação por colegas dentro do mesmo AE é frequentemente percebida como suscetível a favorecimentos e subjetividades, que comprometem a credibilidade do processo avaliativo.

Apesar das diversas críticas dirigidas ao modelo vigente da ADD, algumas respostas destacam a possibilidade de reconverter este instrumento num verdadeiro motor de desenvolvimento profissional. Os participantes reconhecem o potencial da avaliação para promover a autorreflexão e a análise crítica da prática pedagógica, permitindo aos docentes identificar áreas de melhoria e, conseqüentemente, aperfeiçoar o seu desempenho. Esta visão vai ao encontro do que defende Moreira (2009b), ao afirmar que a avaliação deve ter como principais finalidades a mobilização e a motivação dos professores para o aperfeiçoamento da sua ação profissional, contribuindo para o seu desenvolvimento, a aquisição de novas competências e, em última instância, a melhoria do ensino e das aprendizagens dos alunos. Para que esse potencial se concretize, os participantes sublinham a importância de um acompanhamento pedagógico contínuo, baseado em *feedback* regular e formativo, em detrimento de momentos isolados de observação, frequentemente percecionados como descontextualizados e pouco representativos da realidade profissional docente.

Entre as sugestões de melhoria, destaca-se a abolição do sistema de quotas, que muitos docentes consideram ser o principal entrave à justiça do processo avaliativo. Outra proposta recorrente é a redução da carga burocrática e a simplificação do processo, garantindo que a ADD tenha um impacto real na prática letiva, em vez de ser apenas um exercício administrativo.

A observação de aulas entre colegas, quando concebida como uma prática colaborativa e não como um mecanismo de fiscalização, pode assumir um papel central na promoção do desenvolvimento profissional docente. Como refere Queirós (2006, p. 11), este tipo de observação não deve ser encarado “com formalidade ou como uma ameaça ao eu profissional do professor”, mas sim como uma oportunidade de enriquecimento prático, de exploração de alternativas pedagógicas e de construção partilhada de conhecimento. Esta perspetiva é igualmente evidenciada pelas sugestões de vários participantes neste estudo, que valorizam a possibilidade de uma avaliação contínua, desenvolvida ao longo do ano letivo, com observação regular de aulas e uma maior participação ativa dos docentes no processo. Consideram que um modelo mais formativo e menos punitivo contribuiria de forma mais eficaz para a renovação e consolidação das práticas pedagógicas.

A eficácia da supervisão no âmbito da ADD está fortemente condicionada pela experiência e competência dos avaliadores, não apenas enquanto supervisores, mas também enquanto docentes, conforme defendido por Silva et al. (2014). A supervisão revela-se mais eficaz quando ocorre num ambiente escolar marcado por uma cultura organizacional colaborativa, que permita recentrar o processo avaliativo nas dificuldades e potencialidades reais das situações curriculares, orientando-o para o desenvolvimento profissional dos professores. Neste sentido, várias recomendações recolhidas neste estudo apontam para a necessidade de formação específica por parte dos avaliadores, bem como para a implementação de equipas externas que possam assegurar maior imparcialidade. Embora menos consensual, foi mencionada, apenas por um docente, a possibilidade de incluir a perspetiva dos alunos e encarregados de educação na avaliação, com o intuito de enriquecer o processo com uma visão mais abrangente e multifacetada do desempenho docente.

Em suma, a análise das respostas revela um profundo descontentamento com o atual modelo da ADD, principalmente devido à sua falta de justiça, transparência e impacto real no desenvolvimento profissional. No entanto, os docentes reconhecem que, com alterações estruturais, o sistema pode ser aprimorado para se tornar num verdadeiro instrumento de valorização e crescimento da profissão docente.

Conclusões

Este estudo teve como principal objetivo compreender as perceções dos docentes do AE Miguel Torga relativamente ao modelo vigente de ADD, conforme definido pelo DL n.º 41/2012 e pelo DR n.º 26/2012. Pretendeu-se analisar como estes profissionais percecionam o impacto, os desafios e as potencialidades do modelo de avaliação atualmente implementado, considerando o contexto específico em que exercem a sua atividade docente.

Dos resultados obtidos emergiram tendências claras, destacando-se uma perceção predominantemente crítica dos inquiridos face à ADD. Estes resultados revelaram uma visão negativa, sobretudo em termos de eficácia formativa e da transparência do processo avaliativo, embora tenham sido identificados níveis elevados de compromisso institucional e profissional.

A perceção crítica dos docentes do AE Miguel Torga sobre a ADD está alinhada com diversos estudos anteriores. Tal como Oliveira (2022) sublinha, existe um desfasamento significativo entre os objetivos legais da ADD – especialmente o desenvolvimento profissional e a valorização dos docentes – e a realidade percecionada pelos docentes nas escolas. Esta visão crítica também é corroborada pelos estudos de Candeias (2018) Rosmaninho (2021), que identificaram a prevalência da vertente sumativa e burocrática sobre a dimensão formativa da avaliação, limitando o seu impacto no desenvolvimento profissional docente.

Os docentes inquiridos manifestaram uma tendência para recorrerem a discursos padronizados e pouco autênticos nos relatórios de autoavaliação, uma prática já destacada por Fernandes (2009) e Cassettari (2014). Esta tendência pode ser explicada pela perceção generalizada de que o modelo avaliativo atual não promove suficientemente uma reflexão crítica e autêntica sobre as práticas pedagógicas.

Apesar destas críticas, os resultados indicaram um elevado compromisso profissional dos docentes, especialmente ao nível da participação em formação contínua, coerente com as perspetivas apresentadas por Marcelo (2009), Pardal & Martins (2005), Gonçalves (2009) e Casanova (2014). Estes autores defendem a importância da formação contínua enquanto motor fundamental para o desenvolvimento profissional, a qualidade educativa e a inovação pedagógica. A atitude ética e profissional dos docentes, alinhada com os princípios éticos e deontológicos consagrados nos normativos legais, é claramente valorizada, apesar das limitações do atual modelo avaliativo.

Ao confrontar os resultados com o enquadramento legal definido pelo DL n.º 41/2012 e pelo DR n.º 26/2012, verifica-se uma discrepância significativa entre a intenção legislativa e a prática concreta nas escolas. Embora a legislação enfatize o caráter formativo e o desenvolvimento profissional dos docentes, os resultados revelam uma percepção dominante de burocratização e ineficácia prática. Esta visão também é corroborada por Viseu & Barroso (2020), que identificaram a burocratização e a complexidade da ADD como fatores que comprometem o seu potencial formativo e geram tensões no ambiente escolar.

As implicações práticas destes resultados apontam claramente para a necessidade urgente de uma reformulação do modelo vigente, incluindo medidas como a simplificação burocrática, a eliminação das quotas e uma formação específica e adequada para os avaliadores, tal como defendem Fortunato & Vaz (2021). Estas mudanças poderiam promover uma cultura avaliativa mais justa, transparente e eficaz, alinhada com os objetivos originalmente previstos para a ADD.

O presente estudo visou compreender as percepções dos docentes do AE Miguel Torga, no concelho de Sintra, face ao modelo de ADD, tal como previsto no DL n.º 41/2012 e no DR n.º 26/2012. A escola como organização forma-se, enquanto estrutura social, através da atividade humana, ou seja, “a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada” (Lima L. , 1998, p. 47). Deste modo, a compreensão da ADD implica considerar as práticas, representações e experiências vividas pelos seus principais intervenientes.

A investigação permitiu traçar um retrato detalhado das percepções dos docentes relativamente à ADD, tendo em conta o seu perfil profissional e experiência no sistema educativo. A amostra, constituída por 87 professores, revelou uma predominância de docentes do sexo feminino, com elevada experiência profissional e maioritariamente pertencentes ao QA e com mais de 25 anos de serviço. A maioria leciona no ensino secundário e no 3.º CEB, com um número significativo de professores com mestrado. Estes dados foram fundamentais para contextualizar as percepções sobre a ADD, uma vez que docentes mais experientes e estabilizados na carreira tendem a ter uma visão mais crítica do sistema avaliativo, refletindo anos de exposição ao modelo vigente.

Os resultados obtidos apontam para uma percepção amplamente crítica do atual sistema de ADD, marcada por sentimento de ineficácia e descredibilização do processo de avaliação. Esta visão encontra respaldo na investigação de Oliveira (2022) que identifica, entre os docentes inquiridos, uma significativa distância entre os objetivos

legalmente preconizados, nomeadamente a valorização e o desenvolvimento profissional, e a realidade vivenciada nas escolas. O autor evidencia que os professores tendem a encarar a ADD como um instrumento meramente classificativo e burocrático, desprovido de impacto real na melhoria da prática pedagógica.

Os dados revelam que, apesar de reconhecerem a importância da reflexão crítica, os docentes tendem a utilizar o relatório de autoavaliação de modo formalizado e pouco autêntico, replicando conteúdos e adotando discursos padronizados. Embora identifiquem os seus pontos fortes (Alves et al., 2018), são mais reticentes na análise das suas fragilidades, comprometendo o potencial formativo da avaliação (Fernandes, 2009).

Como refere Pacheco (2009, p. 47), a ADD constitui “uma necessidade institucional, profissional e pessoal”. Contudo, esta não pode ser encarada como um instrumento capaz de resolver integralmente os problemas que afetam o sistema educativo, sendo imprescindível uma reflexão crítica, tal como sugere Flores (2010), acerca dos princípios que a orientam, os objetivos definidos, dos procedimentos adotados e das consequências decorrentes da sua implementação. Ventura (2012), por sua vez, advoga que a avaliação deve promover o desenvolvimento profissional e a melhoria das aprendizagens dos alunos, fornecendo informação rigorosa e credível sobre o desempenho docente.

Neste estudo, os docentes manifestam um elevado nível de envolvimento institucional: participam em ações de formação contínua (Casanova, 2014; Gonçalves, 2009; Marcelo, 2009; Pardal & Martins, 2005), planificam com rigor, utilizam práticas avaliativas diversificadas e demonstram forte sentido de responsabilidade profissional. Contudo, apesar desse investimento, a ADD é percecionada como um processo ineficaz, desajustado às exigências da função docente e desprovido de impacto real no desenvolvimento profissional.

Entre os aspetos mais criticados destacam-se a carga burocrática, a subjetividade dos critérios, o sistema de quotas e a ausência de *feedback* formativo. Os professores sentem que a avaliação não distingue adequadamente o empenho e a qualidade do desempenho, sendo percecionada como uma formalidade que gera tensões e desmotivação. Guedes (2023) sustenta, neste sentido, que a ADD deve ser repensada como dispositivo de melhoria e não apenas de classificação, assente em princípios de transparência, colaboração e supervisão pedagógica.

As sugestões dos docentes para a melhoria do sistema incluem: eliminação de quotas; redução da burocracia; formação específica para avaliadores; valorização da

dimensão formativa; maior equidade e coerência no processo avaliativo, reduzindo a possibilidade de favorecimentos. Tais propostas estão alinhadas com os contributos de Viseu & Barroso (2020) que destacam a ausência de programas de indução profissional, o peso da burocracia e a desvalorização social da docência como fatores que dificultam a eficácia da ADD.

Por outro lado, Fortunato & Vaz (2021) e Silva et al. (2024) realçam a necessidade de articulação entre avaliação e desenvolvimento profissional, assente numa cultura de participação crítica, colaboração e acompanhamento contínuo, potenciando a melhoria efetiva das práticas letivas. Estas perspetivas encontram eco na análise dos dados, que revelam uma vontade generalizada por parte dos docentes em participar ativamente na vida escolar e em processos reflexivos que favoreçam a qualidade do ensino e a valorização da profissão docente.

Em suma, este estudo oferece um contributo significativo para o debate em torno da ADD, reiterando a urgência de uma reformulação do modelo vigente. A avaliação deve assumir-se como um processo formativo, justo e participativo, promotor de desenvolvimento profissional, reconhecendo o valor do trabalho docente e contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino. Tal como defendem Stronge (2010) e Silva et al. (2014), avaliar é uma prática que deve servir a aprendizagem e a melhoria, exigindo um compromisso institucional que coloque os docentes no centro do processo.

Apesar da relevância dos dados recolhidos e da riqueza das percepções analisadas, este estudo apresenta algumas limitações: i) amostra limitada a um único AE; ii) foco exclusivo nas percepções dos docentes. No entanto, estas limitações abrem caminhos relevantes para investigações futuras, nomeadamente: 1) a replicação do estudo em diferentes contextos educativos; 2) o alargamento da amostra em estudo; 3) o impacto da ADD na inovação pedagógica, na motivação profissional e na progressão da carreira.

Reconhece-se que este estudo apresenta algumas limitações metodológicas, principalmente devido ao foco num único AE e à exclusividade das percepções docentes analisadas. Estas limitações condicionam a generalização dos resultados, sugerindo-se a necessidade de estudos futuros mais abrangentes e diversificados.

Resultados inesperados, como o elevado nível de compromisso institucional e profissional demonstrado pelos docentes, podem ser atribuídos à cultura organizacional específica do AE Miguel Torga ou às características pessoais e profissionais dos docentes envolvidos.

Este estudo oferece uma contribuição significativa para o debate crítico em torno da ADD, explicitando claramente as incongruências entre os objetivos legais e a realidade escolar percebida pelos docentes. Os resultados obtidos reforçam a necessidade de repensar profundamente o modelo avaliativo em vigor, privilegiando a sua dimensão formativa, ética e pedagógica, tal como advogam diversos autores como Guedes (2023), Oliveira (2022), Flores (2018) e Stronge (2010).

Em futuras investigações recomenda-se a extensão do estudo a contextos escolares diversos e a inclusão de outros intervenientes no processo avaliativo. Sugere-se também a análise da relação entre a ADD e a inovação pedagógica, propondo abordagens avaliativas mais transparentes, colaborativas e formativas, ajustadas às necessidades concretas dos docentes e às exigências qualitativas do ensino.

Num momento em que se perspetiva uma revisão do ECD, a presente investigação constitui um contributo para o estado da arte, sustentando a necessidade de um modelo que mais do que classificar, apoie, desenvolva e valorize os professores da escola pública.

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. (2014). Questões, objetos e perspetivas em avaliação. *Avaliação*, 19(2), 487-507.
- Àlvarez, C. (2007). Práticas de avaliação de professores: Perspetiva espanhola. Em C. C. Ramos, *Avaliação de professores: Visões e realidades. Atas da Conferência Internacional* (pp. 60-67). Ministério da Educação.
- Alves, M. (2016). *Avaliação de desempenho: Uma ferramenta de gestão*. Escolar Editora.
- Alves, M., & Figueiredo, L. (2011). A avaliação de desempenho docente: Quanto vale o que fazemos? *Educação, Sociedade & Culturas*, 33, 123-140.
- Alves, M., Cunha, P., Lourenço, A., & Monteiro, A. (2018). Percepção dos professores sobre a avaliação do desempenho docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(1), 61-78. <https://doi.org/10.21814/rpe.14082>
- Amaro, I. (2016). Avaliação em larga escala e qualidade: Dos enquadres regulatórios aos caminhos alternativos. *Linhas Críticas*, 22(48), 462-479.
- Caetano, A. (1998). *Avaliação de desempenho: Metáforas, conceitos e práticas*. Editora RH.
- Candeias, P. (2018). *Percepção dos principais agentes envolvidos no processo de avaliação de desempenho docente*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório Institucional da Universidade da Beira Interior. <http://hdl.handle.net/10400.6/9336>
- Casanova, M. (2014). Formação contínua. 20 anos 20 ideias em ação. Em M. Silva, *Avaliação da formação contínua de professores: Uma necessidade emergente* (pp. 31-37). Almada Forma. <https://issuu.com/almadaformarevista/docs/4almadaforma>
- Cassettari, N. (2014). Avaliação de professores: Uma questão de escolhas. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25(57), 166-197.
- Chiavenato, I. (1983). *Recursos humanos: O capital humano das organizações*. Editora Atlas.

- Correia, E. (2009). *Avaliação – Gerações da avaliação. Traços históricos*. Universidade de Aveiro.
- Curado, A. (1997). A avaliação de desempenho dos professores. *Noesis*, 43, 45- 47.
- 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.
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation: To enhance professional practices*. Association for Supervision e Curriculum Development.
- De Ketele, J.-M. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: Postura de controlo ou postura de reconhecimento? Em M. P. Alves, & E. A. Machado, *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 13-21). Areal Editores.
- Decreto Regulamentar n.º 11/98 do Ministério da Educação. (1998). Diário da República: I-B série, n.º 112.
- Decreto Regulamentar n.º 14/92. (1992). Diário da República: I-B série, n.º 152. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar/14-1992-363960>
- Decreto Regulamentar n.º 2/2008 do Ministério da Educação. (2008). Diário da República: I série, n.º 7. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar/2-2008-386830>
- Decreto Regulamentar n.º 26/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República: I série, n.º 37. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar/26-2012-542995>
- Decreto-Lei n.º 1/98 do Ministério da Educação. (1998). Diário da República: I-A série, n.º 1. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/1-1998-224179>
- Decreto-Lei n.º 139-A/90 do Ministério da Educação. (1990). Diário da República: I série, n.º 98. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-a-1990-411815>

- Decreto-Lei n.º 15/2007 do Ministério da Educação. (2007). Diário da República: I série, n.º 14. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/15-2007-522638>
- Decreto-Lei n.º 249/92 do Ministério da Educação. (1992). Diário da República: I-A série, n.º 259. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/249-1992-676050>
- Decreto-Lei n.º 41/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República: I série, n.º 37. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/41-2012-542994>
- Decreto-Lei n.º 75/2010 do Ministério da Educação. (2010). Diário da República: I série, n.º 120. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2010-335228>
- Duarte, A. (2015). *A avaliação do desempenho docente e seus atores*. [Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/4592>
- Fernandes, D. (2008). *A avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Texto Editores.
- Fernandes, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. *Revista ELO*, 16 (19-24). <http://hdl.handle.net/10451/5545>
- Flores, M. (2010). *A avaliação de professores numa perspetiva internacional: Sentidos e implicações*. Areal Editores.
- Flores, M. (2018). Teacher evaluation in Portugal: Persisting challenges and perceived effects. *Teachers and Teaching*, 24(3), 223-245. <https://hdl.handle.net/1822/68353>
- Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e avaliação de professores*. Edições Pedagogo.
- Fortunato, Á., & Vaz, P. (2021). Perspetivas de professores do ensino básico e secundário acerca do processo de avaliação do desempenho docente. Em B. Silva, L. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, & R. Alves, *Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 469-480). Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/10198/24569>

- Goldrick, L. (2002). *Improving teacher evaluation to improve teaching quality*. National Governors Association.
- Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36.
- Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36.
- Gonçalves, M., & Melão, N. (2014). A avaliação de desempenho docente na perspetiva dos diretores escolares: Um estudo empírico. *Gestão e Desenvolvimento*, 22, 165-190.
- Graça, A., Duarte, A., Lagartixa, C., & Tching, D. (2011). *Avaliação do desempenho docente: Um guia para a ação*. Lisboa Editora.
- Guedes. (2023). *A avaliação do desempenho docente em Portugal: Contradições e paradoxos (2012-2021)*. [Tese de Doutoramento, Universidade Lusófona de Lisboa]. Repositório Científico da Universidade Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/14518>
- Guerra, M. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Edições Asa.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto Editora.
- Hadji, C. (1995). A avaliação dos professores: Linhas diretivas para uma metodologia pertinente. Em A. Estrela, & P. Rodrigues, *Para uma fundamentação da avaliação em educação* (pp. 27-36). Edições Colibri.
- Hadji, C. (2010). A avaliação de professores em França. Da inspeção ao acompanhamento? Em M. A. Flores, *A avaliação de professores numa perspetiva internacional: Sentidos e implicações* (pp. 111-139). Areal.
- Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Fundação Francisco Manuel Leão.
- Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. (1986). Diário da República: I série, n.º 237. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Lima, J. (2008). Análise comparativa dos sistemas de avaliação do desempenho docente a nível europeu. *Ozartfaxinars*, 3.

- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar: Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Universidade do Minho.
- Lima, L. (2021). Democracia e educação: Dewey em tempos de crise da educação democrática. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(154). <https://hdl.handle.net/1822/74905>
- Machado, A., & Portugal, M. (2014). *Dicionário de recursos humanos*. Clássica Editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e Futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Monteiro, G. (2015). *Supervisão promotora de mudança e inovação na avaliação do desempenho docente : Estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: A chave do problema*. Universidade dos Açores – Direção Regional da Ciência e Tecnologia.
- Moreira, M. (2009a). Supervisão interpares, avaliação e autonomia profissional. *Elo*, 16, 37-41.
- Moreira, M. (2009b). A avaliação do (des)empenho docente: Perpetivas da supervisão pedagógica. Em F. Vieira, *Atas do 4.º Encontro do Grupo de Trabalho - Pedagogia para a autonomia "Reconstruir a esperança na educação"* (pp. 241-258). Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/10366>
- Murat, K., & Yetim, A. A. (2018). Organizational self-assessment based on common assessment framework to improve the organizational quality in public administration. *Total quality management & Business excellence*, 31(14), 1-18. <https://doi.org/10.1080/14783363.2018.1475223>
- Murillo, F. (2007). Uma visão panorâmica da avaliação do desempenho docente na Europa e na América. Em C. Ramos, *Avaliação dos professores: Visões e realidades. Atas de Conferência Internacional* (pp. 33-54). Ministério da Educação.

- Neto, A. (1998). *Resolução de problemas em física: Conceitos, processos e novas abordagens*. Instituto de Inovação Educacional.
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: Dialogue foe school improvement*. Pergamon Press.
- Oliveira, F. (2022). *O (des)contributo do atual sistema de avaliação de desempenho docente no desenvolvimento profissional*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto]. Repositório Institucional do Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/20724>
- Pacheco, J. (2009). Para a sustentabilidade avaliativa do professor. *Revista Elo*, 16, 43-49.
- Pacheco, J., & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto Editora.
- Paquay, L. (2004). *L' évaluation des enseignants: Tension et enjeux*. L' Harmattan.
- Pardal, L., & Martins, A. (2005). Formação contínua de professores: Conceções, processos e dinâmica profissional. *Psicologia da Educação*, 20 (103-117). https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100006
- Piedade, J. (2017). *Os diretores escolares e a integração das tecnologias nas escolas: Análise da proficiência, utilização das tecnologias e relação com as práticas dos professores*. [Dissertação de Doutoramento]. Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/32280>
- Queirós, J. (2006). (Auto)supervisão: Um meio de desenvolvimento profissional contínuo? Começar por onde? Quando? Como? Com quem? E para quê? *Caderno*, 4, 9-14.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Grávida.
- Raymond, M., & Negassi, Y. (2015). *O quinto compromisso: Desenvolvimento de um sistema de garantia do desempenho educativo em Portugal*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- Rola, M. (2014). *Dois modelos de avaliação de desempenho docente: Perceções dos seus protagonistas*. [Tese de Mestrado, Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/13268>
- Rosmaninho, M. (2021). *Pares (des)emparelhados - Contributo da observação de aulas para o desenvolvimento profissional*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/16966>
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. Em R. Tyler, R. Gagné, & M. Scriven, *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Rand McNally.
- Scriven, M. (1994). Evaluation as a discipline. *Studies in educational evaluation*, 20, 147-166.
- Shinkfield, A., & Stufflebeam, D. (1995). *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. Kluwer Academic Publishers.
- Silva, A., Machado, M., & Leite, T. (2014). Avaliação de desempenho docente, supervisão e desenvolvimento profissional. *Da Investigação às Práticas*, 5(I), 41-46. <https://scielo.pt/pdf/inp/v5n1/v5n1a04.pdf>
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente: Contributos para uma análise crítica*. Texto Editora.
- Soares, R. (2013). *Avaliação de Desempenho Docente – Perceção dos professores e implicações na sua prática*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta. <https://core.ac.uk/download/pdf/61423831.pdf>
- Stronge, J. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: Breves considerações. Em M. Flores, *A avaliação de professores numa perspetiva internacional* (pp. 23-43). Areal Editores.
- Stufflebeam, D. (1997). *Strategies for institutionalizing evaluation*. The Evaluation Center.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1989). *Evaluación sistemática: Guia teórica y práctica*. Paidós.

- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation theory, models, & application*. Jossey-Bass.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tyler, R. (1949). *Princípios básicos do currículo e do ensino*. Editora Globo.
- Vaz, A. (2019). *Avaliação do desempenho docente: Sentidos e desafios na perspetiva de professores*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Évora]. Repositório Institucional da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/25458>
- Ventura, A. (2012). Avaliação do desempenho dos professores como processo de desenvolvimento pessoal e profissional. *Aprendizagem: A revista da prática pedagógica*, 5(30), 56–57.
- Viseu, S., & Barroso, J. (2020). A carreira e a avaliação dos professores em Portugal: Mudanças nos modos de regulação da educação. *Currículo sem fronteiras*, 20(1), 108-128. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.7>