



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marta Filomena Ribeiro Machado

**Avaliação do Desempenho Docente na Rede
de Educação Privada de Braga: Contributo
para a Melhoria da Qualidade Educativa
Creche e Pré-Escolar**

Marta Filomena Ribeiro Machado
**Avaliação do Desempenho Docente na Rede de Educação Privada de Braga:
Contributo para a Melhoria da Qualidade Educativa Creche e Pré-Escolar**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marta Filomena Ribeiro Machado

**Avaliação do Desempenho Docente na Rede
de Educação Privada de Braga: Contributo
para a Melhoria da Qualidade Educativa
Creche e Pré-Escolar**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação de Infância
Área de Especialização em Supervisão e Pedagogia da Infância

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Maria Alfredo Ferreira de Freitas Lopes Moreira

DECLARAÇÃO

Nome do Autor: Marta Filomena Ribeiro Machado

Endereço Eletrónico: martafrm@gmail.com

Contacto Móvel: 916096014

Número do Cartão de Cidadão: 10405393

Título da Dissertação: “Avaliação do Desempenho Docente na Rede de Educação Privada de Braga: Contributo para a Melhoria da Qualidade Educativa Creche e Pré-Escolar”

Orientadora: Doutora Maria Alfredo Ferreira de Freitas Lopes Moreira

Ano de Conclusão: 2016

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação de Infância – Área de Especialização em Supervisão e Pedagogia da Infância

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 29 de fevereiro de 2016.

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Ao César Pinto e aos profissionais da educação, que, tal como ele, se inquietam na busca da melhoria contínua das suas práticas pedagógicas.

À memória do meu irmão Manuel Machado.

AGRADECIMENTOS

Com elevada estima e consideração, agradeço à Doutora Maria Alfredo Moreira, enquanto orientadora desta investigação, pelo apoio, disponibilidade, profissionalismo e amizade que demonstrou ao longo deste trabalho. Aprendi muitíssimo com a riqueza dos seus saberes.

Expresso a minha gratidão às cinquenta instituições da rede de educação privada, nomeadamente aos seus dirigentes, diretores/as ou responsáveis educativos/as, que amavelmente autorizaram e responderam ao questionário de investigação. A sua participação revelou-se fulcral para a viabilização deste estudo. Bem hajam!

Gostaria ainda de deixar um especial e efusivo agradecimento aos/às diretores/as e responsáveis pedagógicos/as de quatro instituições da rede de educação privada que prontamente concederam uma entrevista de investigação. Além da simpatia e abertura transmitidas, foi uma experiência muito rica e gratificante.

Gratulo todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para o sucesso deste trabalho, particularmente as duas responsáveis pedagógicas que responderam ao teste-piloto, bem como os elementos intermediários das cinquenta e quatro instituições alvo de estudo (administrativos/as, educadores/as, porteiros/as, rececionistas, etc.).

Agradeço à atual e anterior direção da instituição onde exerço funções, pelo apoio e compreensão, facilitando a minha deslocação para aplicação do inquérito por questionário e entrevista.

Carinhosamente, agradeço à Ana Ferreira, André Teixeira, César Pinto, Cristina Rocha, Marta Ferreira, Natália Machado, Sandra Peixoto e tantos outros familiares e amigos/as, pela ajuda e apoio concedidos. Com a vossa presença, este estudo ganhou força e ânimo.

**AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NA REDE DE EDUCAÇÃO PRIVADA DE BRAGA:
CONTRIBUTO PARA A MELHORIA DA QUALIDADE EDUCATIVA CRECHE E PRÉ-ESCOLAR**

Marta Filomena Ribeiro Machado

Mestrado em Educação de Infância – Área de Especialização em Supervisão e Pedagogia da Infância

Universidade do Minho

2016

RESUMO

Percecionando a Avaliação do Desempenho Docente como uma prática quase inexistente nas instituições de economia social e reconhecendo a sua importância para a melhoria da qualidade educativa, este estudo foi realizado para aferir a sua existência. Assim, o estudo incidiu sobre o tema da Avaliação do Desempenho Docente na rede de educação privada de Braga, em contexto de Creche e Pré-Escolar. Com ele, pretendemos conhecer dispositivos de Avaliação do Desempenho Docente que permitam construir um referencial facilitador da implementação da Avaliação do Desempenho Docente em qualquer instituição privada em Portugal.

Optando pelo método de amostragem não-casual por conveniência, foi aplicado um inquérito por questionário em mão a cinquenta e quatro instituições da rede de educação privada do concelho de Braga a funcionarem com Creche e/ou Pré-Escolar, tendo-se obtido cinquenta respostas.

Com vista a aprofundar as respostas do inquérito por questionário sobre as práticas de Avaliação do Desempenho Docente e conhecer a opinião de um dirigente/diretor sobre o tema em estudo, foram realizadas ainda quatro entrevistas. Atendendo ao propósito da Investigação, enveredou-se pela preparação de uma entrevista semidiretiva de aprofundamento de conhecimentos, que incidiu sobre instituições com um Sistema de Avaliação do Desempenho Docente implementado e com resultados muito positivos para todos os intervenientes no processo.

Os resultados obtidos nesta investigação foram bastante significativos, porque nos permitiram recolher informação até então desconhecida como documentos de apoio à implementação da Avaliação Docente. Constatou-se que, no concelho de Braga, há um número reduzido de instituições privadas com Avaliação do Desempenho Docente implementada. Todavia, as que têm implementado um Sistema de Avaliação, enquanto ferramenta de Gestão do Desempenho, revelam que ele contribui para a melhoria da qualidade educativa, com benefícios para os docentes, crianças, família, comunidade e instituição.

Palavras-chave: Avaliação do Desempenho Docente; qualidade educativa; rede de educação privada; concelho de Braga.

**TEACHER PERFORMANCE EVALUATION IN THE PRIVATE EDUCATION NETWORK OF BRAGA:
CONTRIBUTION TO THE IMPROVEMENT OF THE QUALITY OF DAYCARE AND PRESCHOOL
EDUCATION**

Marta Filomena Ribeiro Machado

Master of Early Childhood Education – Area of Specialization in Childhood Education and Supervision

University of Minho

2016

ABSTRACT

Perceiving Teacher Performance Evaluation as a practice almost nonexistent in social and educational care institutions and recognizing its importance to improve educational quality, this study was conducted to assess its existence. Thereby, the study focused on the theme of Teacher Performance Evaluation in the private education network of Braga, within the context of Daycare and Preschool. With it, we aimed at developing Teacher Performance Evaluation devices that would allow us to build a framework of reference for the implementation of Teacher Performance Evaluation in any private institution in Portugal.

Opting for the method of (non-probability) convenience sampling, a questionnaire was applied to fifty-four institutions of the private education network in the municipality of Braga working with Daycare and/or Preschool; the inquiry has yielded fifty responses.

In order to pursue the answers taken from the survey on the matter of Teacher Performance Evaluation practices and to obtain the opinion of a manager/director on the subject, four interviews were conducted. Given the purpose of the research, semi-structured interviews were undertaken in order to get further information. These interviews were made in four institutions with a Teacher Performance Evaluation System already implemented, along with very positive results for all the stakeholders involved.

The results obtained from this research were highly significant, because they allowed us to collect information hitherto unknown such as documents to support the implementation of the Teacher Evaluation. It was found that, in the municipality of Braga, there are a few private institutions with implemented Teacher Performance Assessment systems. However, those that have the Evaluation System as a performance management tool claim that it contributes to the improvement of educational quality, with benefits the staff, children, family, community and the institution.

Keywords: Teacher Performance Evaluation; educational quality; private education network; municipality of Braga.

DECLARAÇÃO.....	ii
DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	v
ABSTRACT.....	vi
ÍNDICE	vii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	4
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	4
1. Enquadramento Legal da Avaliação do Desempenho Docente em Portugal	4
1.1. Normativos em Vigor no Ensino Público	5
1.2. Normativos em Vigor no Ensino Privado	10
2. A Avaliação de Desempenho na Gestão de Recursos Humanos	19
3. A Avaliação do Desempenho Docente em Contexto Internacional	23
CAPÍTULO II	28
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	28
1. A Pergunta de Partida	28
1.1. Questões de Investigação	28
2. Objetivos	29
2.1. Objetivo Geral	29
2.2. Objetivos Específicos	29
3. Estratégias Investigativas	29
4. A Amostragem	31
4.1. A Definição da Amostra: Sondagem em Pequena Escala	31
4.2. Método de Amostragem Não-Casual: Amostragem por Conveniência	34
5. O Inquérito por Questionário	36
5.1. Desenvolvimento, Entrega e Recolha do Questionário	39
6. O Inquérito por Entrevista	43
6.1. Preparação e Realização da Entrevista	46
CAPÍTULO III	50
ANÁLISE DOS DADOS	50
1. Apresentação e Análise dos Resultados do Questionário	50
2. Apresentação e Análise dos Resultados da Entrevista	67

CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
LEGISLAÇÃO E OUTRA DOCUMENTAÇÃO	86

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Grelhas de Avaliação de Desempenho - Ensino Particular e Cooperativo	91
Anexo II – Modelo de Grelha de Auto-observação de Aula	96
Anexo III – Modelo de Grelha de Observação de Aula	98
Anexo IV – Modelo de Relatório de Autoavaliação	101
Anexo V – Modelo de Definição dos Objetivos Individuais do Docente	110
Anexo VI – Grelhas de Avaliação de Desempenho - Manual DQP.....	112
Anexo VII – Teste-Piloto T1 [Questionário]	114
Anexo VIII – Teste-Piloto T2 [Questionário]	119
Anexo IX – Carta de Apresentação [Questionário]	124
Anexo X – Inquérito por Questionário	125
Anexo XI – Aplicação do Inquérito por Questionário na Rede de Educação Privada Creche e Pré-Escolar do Concelho de Braga	130
Anexo XII – Carta de Apresentação [Entrevista]	137
Anexo XIII – Guião de Entrevista de Investigação	138
Anexo XIV – Realização da Entrevista na Rede de Educação Privada Creche e Pré-Escolar do Concelho de Braga	140
Anexo XV – Resultados do Questionário	141
Anexo XVI – Entrevista de Investigação E1	154
Anexo XVII – Entrevista de Investigação E2	172
Anexo XVIII – Entrevista de Investigação E3	184
Anexo XIX – Entrevista de Investigação E4	193
Anexo XX – Análise da Entrevista E1	210
Anexo XXI – Análise da Entrevista E2	215
Anexo XXII – Análise da Entrevista E3	219
Anexo XXIII – Análise da Entrevista E4	223

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Cargo/Categoria Profissional dos Inquiridos	51
---	----

Gráfico 2 – Tipo de Respostas dos Equipamentos-alvo de Estudo	52
Gráfico 3 – Dimensão das Instituições Inquiridas	53
Gráfico 4 – Número de Docente nas Instituições Inquiridas	54
Gráfico 5 – Análise da Implementação do SADD nas Instituições Inquiridas	54
Gráfico 6 – Pretensão de Implementação do SADD nas Instituições Inquiridas	55
Gráfico 7 – Prazo Estabelecido para Aplicação do SADD nas Instituições Inquiridas	56
Gráfico 8 – Durabilidade das Práticas de ADD nas Instituições Inquiridas	56
Gráfico 9 – Periodicidade da Realização da ADD nas Instituições Inquiridas	57
Gráfico 10 – Instrumentos Utilizados na ADD	58
Gráfico 11 – Regimes/Modalidades Contratuais dos Docentes Avaliados	59
Gráfico 12 – Relação entre a ADD e Melhoria da Qualidade Educativa	60
Gráfico 13 – Modelos/Documentos Usados na Implementação de um SADD	61
Gráfico 14 – Satisfação dos Pais com a ADD	61
Gráfico 15 – Satisfação Docente com a ADD	62
Gráfico 16 – Finalidades da Implementação do SADD	63
Gráfico 17 – Grau de Satisfação com a ADD Implementada	64

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I – Fundamentação do Questionário	39
Quadro II – Fundamentação da Entrevista	47
Quadro III – Análise de Conteúdo: Excertos das Entrevistas	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Avaliação do Desempenho

ADD – Avaliação do Desempenho Docente

AEEPC – Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo

APCER – Associação Portuguesa de Certificação

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

CCT – Contrato Coletivo de Trabalho

CNIS – Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
DQP – Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias
DT – Diretora Técnica
EPC – Ensino Particular e Cooperativo
FENPROF – Federação Nacional dos Professores e outros
FNE – Federação Nacional de Educação e outros
FNSTFPS – Federação Nacional dos Sindicatos dos Trabalhadores em Funções Públicas e Sociais
GD – Gestão do Desempenho
IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social
ISS – Instituto da Segurança Social, I.P.
ME – Ministério da Educação
MQSS – Manuais da Qualidade da Segurança Social
MSSS – Ministério da Solidariedade e Segurança Social
NTIC – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
ONG – Organizações Não Governamentais
RSES – Rede de Serviços e Equipamentos Sociais
SAD – Serviço de Apoio Domiciliário
SADD – Sistema de Avaliação do Desempenho Docente
SGQ – Sistema de Gestão da Qualidade
SPLIU – Sindicato Nacional dos Professores Licenciados pelos Politécnicos e Universidades
UDIPSS – União das Instituições Particulares de Solidariedade Social
UMP – União das Misericórdias Portuguesas

INTRODUÇÃO

Este estudo centra-se na Avaliação do Desempenho Docente (ADD) e o seu contributo para a melhoria da qualidade educativa em contexto de Creche e Pré-Escolar, na rede de educação privada em Portugal.

A escolha do tema da ADD emerge na sequência desta ter sido uma matéria abordada numa Unidade Curricular do Mestrado e, nesse sentido, ter despertado o nosso interesse pela temática em geral. Recentemente, a União das Instituições Particulares de Solidariedade Social (UDIPSS) tem promovido formações gratuitas sobre a Avaliação do Desempenho (AD), para dirigentes e diretores técnicos das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) associadas, argumentando que a AD para todos os trabalhadores e dirigentes das IPSS está na iminência de ser obrigatória. Por isso, a escolha do tema tem associado um manifesto interesse pessoal e profissional, além de se tratar de um assunto da atualidade.

O estado da arte atual indica que a ADD é uma matéria ainda difusa e que o atual congelamento da carreira docente abafou toda a polémica gerada nos últimos tempos em torno da ADD do ensino público. A ADD é também considerada uma temática muito delicada e de grande complexidade, pois, tal como defende Hadji (1995), o seu objeto é um sujeito.

Com a problemática em estudo, desejamos contribuir para o avanço na área do conhecimento, trazer saberes úteis, bem como pretendemos dar um contributo para ajudar as instituições de educação privada que tencionem construir ou melhorar o seu Sistema de Avaliação do Desempenho Docente (SADD). Como refere o presidente da Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS) (Maia, 2006), acima de tudo, torna-se “fundamental que as pessoas compreendam o ‘como’ e ‘porquê’ e percebam a utilidade da avaliação na gestão e nos resultados do dia a dia” (op. cit., para. 3).

Percecionando a ADD como quase inexistente nas IPSS e instituições equiparadas do concelho de Braga, torna-se premente fazer desta problemática o nosso objeto de estudo, possibilitando, desta forma, criar um modelo de análise e de reflexão sobre as dificuldades e vantagens da implementação da ADD nestes contextos.

Desta forma, pretendemos conhecer os dispositivos de ADD implementados na rede de educação privada do concelho de Braga a funcionarem com Creche e Pré-escolar, para, a partir daí, aferir procedimentos e reunir instrumentos que permitam construir um referencial facilitador da implementação da ADD em qualquer instituição privada em Portugal.

O Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo não aborda a ADD, mas esta está prevista no seu Contrato Coletivo de Trabalho (CTT). No entanto, esse estatuto refere que “os educadores e os docentes das escolas do ensino particular e cooperativo têm os direitos e estão sujeitos aos deveres fixados na legislação do trabalho aplicável” (n.º 1, artigo 42.º, Decreto-Lei n.º 152/2013).

Por sua vez, as normas vigentes para o Ensino Público defendem que a avaliação do desempenho docente é obrigatoriamente considerada para efeitos de progressão na carreira; conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva no termo do período provatório; renovação do contrato; atribuição do prémio de desempenho (n.º 1, artigo 41.º, Decreto-Lei n.º 41/2012).

Contudo, o Contrato Coletivo de Trabalho das IPSS (cláusula 7.ª, Boletim do Trabalho e Emprego, 2015, p. 2529) defende que “as instituições podem construir um sistema de avaliação do desempenho dos seus trabalhadores subordinado aos princípios da justiça, igualdade e imparcialidade”, visando a melhoria da qualidade dos serviços prestados e da produtividade do trabalho. Para esse efeito, devem elaborar um plano que atenda aos interesses e expectativas da instituição e dos seus trabalhadores, que será submetido ao parecer prévio de uma comissão paritária, que reúne anualmente, constituída por quatro membros designados pelas instituições e eleitos pelos seus trabalhadores. A avaliação do desempenho deve ser tomada em linha de conta para efeitos de desenvolvimento profissional e de progressão na carreira.

De acordo com a legislação em vigor, a ADD na rede de educação pública tem como principais objetivos: a melhoria dos resultados escolares e da aprendizagem dos alunos; a melhoria da qualidade do ensino; diminuição do abandono escolar; incentivar o desenvolvimento profissional; reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas dos professores, de forma a contribuir para a sua motivação e dignificação.

Sem descuidar outras finalidades que possam estar implícitas na implementação da ADD no ensino público, tais como “a redução dos gastos salariais com a educação” (Moreira, 2009, p. 245), a ADD torna-se, apesar de tudo, uma ferramenta que as escolas públicas e privadas não podem descurar (artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 41/2012 e artigo 3.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012). Como defende Maia (2006), “a existência de sistema de avaliação e o correspondente modelo de retribuição é um estímulo ao desenvolvimento pessoal e como é óbvio a não existência de ambos é um travão a esse mesmo desenvolvimento” (op. cit., para. 2). Ainda segundo Maia (2006), apesar de reconhecer que não se trata de um processo fácil, que encerra várias resistências tanto da parte do avaliador como do avaliado, de uma maneira geral, a AD contribui para um ambiente de melhoria contínua que favorece o colaborador e a própria instituição, através do diálogo e do feedback, levando ao desenvolvimento individual e coletivo:

Também devemos todos ter consciência de que o processo da avaliação de desempenho tem um objetivo final que é o de prestar um serviço de excelência aos utentes e não apenas a introdução de um processo de retribuição ao mérito individual de cada colaborador. (Maia, 2006, para. 6)

Abordando agora a estrutura desta dissertação, no primeiro capítulo, tratamos da fundamentação teórica, dando destaque ao enquadramento legal da ADD no ensino público e privado português; procuramos perceber a importância da AD, enquanto prática de Gestão de Recursos Humanos e ainda tentamos conhecer as tradições de avaliação de outros países. No segundo capítulo, procedemos ao enquadramento metodológico, apresentando a instrumentação e procedimentos utilizados. No terceiro capítulo, mostramos e analisamos os resultados da aplicação do inquérito por questionário e entrevista. Por último, fazemos algumas considerações finais sobre este estudo, comentando os resultados mais significativos, as dificuldades, limitações e sugestões de melhoria. A dissertação contempla vários anexos, referenciados neste estudo, que são apêndices fundamentais à sua compreensão.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste primeiro capítulo, fazemos uma abordagem ao enquadramento legal da ADD, para o ensino público e privado, nomeadamente no que concerne aos normativos em vigor, normativos predecessores e outros documentos estabelecidos para estes contextos.

Abordaremos ainda a Avaliação de Desempenho (AD) enquanto procedimento essencial do Sistema de Gestão de Recursos Humanos, tentando perceber a sua importância e de que forma contribui para a melhoria da qualidade organizacional.

Por fim, procuramos ainda conhecer as tradições de avaliação de outros países com uma forte cultura de avaliação do desempenho docente, de forma a podermos integrar na nossa cultura os seus melhores contributos.

1. Enquadramento Legal da Avaliação do Desempenho Docente em Portugal

Refletindo sobre a Avaliação do Desempenho Docente (ADD), importa, antes de mais, ter consciência que, entre 2007 e 2012, “tornou-se lugar-comum e politicamente correto dizer que o modelo de avaliação de desempenho profissional em vigor não serve”, sendo que, na maioria das vezes, fazem-se considerações e julgamentos com desconhecimento de causa (Moreira, 2009, p. 241). O atual congelamento da carreira docente na administração pública, que emergiu a partir de 2011, designadamente a não contagem do tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira, acaba com a polémica sobre o modelo de ADD, mas, concomitantemente, a ADD afasta-se dos seus objetivos mais importantes como o seu valor formativo, a promoção do desenvolvimento profissional, o reconhecimento social do mérito da profissão e, em consequência disso, não contribui para a melhoria da qualidade do ensino. No que respeita à ADD nos estabelecimentos de ensino privados, tendo estes autonomia e regendo-se por normativos próprios, não há uma relação recíproca com os estabelecimentos de ensino públicos.

Assim, em primeiro lugar, torna-se imprescindível conhecer os normativos em vigor para a rede de educação pública e privada. Depois, devemos ter a noção que não

existem modelos de avaliação do desempenho perfeitos, porque “qualquer modelo apresenta vantagens e desvantagens” (Pacheco & Flores, 1999, p. 171). Como afirma Rodrigues (2008, p. 7), “a inevitável imperfeição dos modelos não deve ser um impedimento” para que a ADD se realize. Por isso, é fundamental, acima de tudo, ter consciência que a ADD pode ser um ótimo contributo para a melhoria da qualidade educativa de qualquer estabelecimento de ensino (público ou privado), particularmente para rede de educação privada Creche e Pré-Escolar, que é o contexto que nos ocupa.

1.1. Normativos em Vigor no Ensino Público

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 15/2007 e Decretos Regulamentares n.º 2/2008 e n.º 2/2010, criou-se um novo e mais exigente sistema de avaliação do desempenho docente, que, conseqüentemente, gerou a insatisfação e contestação em massa dos professores do ensino público e dos sindicatos que os representam. Nessa época, houve necessidade de mudar o sistema de avaliação docente, porque, como refere o Decreto-Lei n.º 15/2007, o anterior modelo de avaliação do desempenho docente tinha-se convertido num mero procedimento burocrático, passando a progressão na carreira docente a depender unicamente do decurso do tempo, permitindo que professores permanecessem grande parte do seu percurso profissional afastados da atividade letiva chegassem ao topo da carreira. Neste sentido, a avaliação do desempenho docente surge, a partir de 2007, com um forte desígnio no controlo da progressão na carreira docente.

Pela necessidade de uma reforma do modelo de avaliação de desempenho docente criado em 2007, entra em vigor, em 2012, um regime de avaliação docente simplificado, sem, no entanto, deixar de ser exigente, rigoroso, autónomo e de responsabilidade (Decreto-Lei n.º 41/2012, Decreto Regulamentar n.º 26/2012, e, posteriormente, Despacho n.º 13981/2012 e Despacho normativo n.º 24/2012).

Na opinião do secretário-geral da Federação Nacional da Educação, João Dias da Silva (FNE, 2012), a alteração do anterior regime de avaliação de desempenho docente (ADD), publicado de 2010, teve origem na conjuntura económica, provocada pela degradação sucessiva das condições económicas nacionais e internacionais. Desta forma, a partir de janeiro de 2011, decretou-se “um novo congelamento na contagem

do tempo de serviço de todos os trabalhadores da administração pública” e, por conseguinte, simplificou-se a ADD (FNE, 2012, p. 1). O regime de avaliação decretado em 2010 revelava-se “burocrático e extremamente pesado” para os docentes, desviando-os do seu principal desígnio – “trabalhar para e por causa dos seus alunos” (FNE, 2012, p. 1). Neste sentido, com a publicação do Estatuto da Carreira Docente, em setembro de 2010, a Federação Nacional da Educação já previa ter que proceder às correções necessárias para garantir “uma avaliação que seja justa, rigorosa e que privilegie a sua dimensão formativa e a componente pedagógica do trabalho de cada docente” (FNE, 2010, p. 1).

No atual regime de ADD, com a alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, dirigido aos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do Ministério da Educação, a avaliação do desempenho docente, repleta de boas intenções, tem como principais objetivos, como vimos: a melhoria dos resultados escolares e da aprendizagem dos alunos; a melhoria da qualidade do ensino; diminuição do abandono escolar; incentivar o desenvolvimento profissional; identificar as necessidades de formação do pessoal docente; reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas dos professores, de forma a contribuir para a sua motivação e dignificação (artigo 40.º, Decreto-Lei n.º 41/2012 e artigo 3.º, Decreto Regulamentar n.º 26/2012). Sobre este assunto, seria interessante, tal como defende Moreira (2009, p. 245), “dedicar alguma atenção às finalidades (menos explicitamente) assumidas”, que estão ocultas na legislação sobre a avaliação do desempenho docente, como sejam “a melhoria das estatísticas escolares” e a prevalência de interesses económicos – “a redução dos gastos salariais com a educação”. Na prática, mais sucesso escolar resulta no aumento do nível médio de escolarização face à Europa e na diminuição das despesas com a educação – menos aulas de apoio aos alunos, menos professores e menos tempo de permanência dos alunos nas escolas.

Como tal, a avaliação do desempenho docente é obrigatoriamente considerada para efeitos de progressão na carreira; conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva no termo do período provatório; renovação do contrato; atribuição do prémio

de desempenho (n.º 1, artigo 41.º, Decreto-Lei n.º 41/2012). Para reforçar esta ideia, a Lei de Bases do Sistema Educativo refere:

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. (n.º 2, artigo 39.º, Lei n.º 49/2015)

De acordo com o artigo 42.º, Decreto-Lei n.º 41/2012, a ADD incide sobre três parâmetros obrigatórios a ter em conta na AD: dimensão científico-pedagógica; participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa; a formação contínua e o desenvolvimento profissional.

A ADD, alicerçada em preocupações como o rigor e a justiça, processa-se recorrendo a avaliadores internos e externos à própria escola, que se articulam entre si. Os avaliadores internos são hierarquicamente constituídos por vários elementos da própria escola, incluindo: o presidente, diretor, conselho pedagógico, secção de avaliação do conselho pedagógico, coordenador do departamento curricular (não avalia a dimensão científico-pedagógica) e avaliado (n.º 1, artigo 43.º, Decreto-Lei n.º 41/2012 e artigo 8.º, Decreto Regulamentar n.º 26/2012). Por sua vez, a avaliação externa, realizada em contexto de sala de aula, com recurso à observação, durante 180 minutos e, no mínimo, em dois momentos distintos, realiza-se por um avaliador autorizado pelo diretor do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, inscrito na bolsa de avaliadores, para avaliar a dimensão científico-pedagógica: dos docentes em regime probatório; dos professores posicionados nos 2.º e 4.º escalões da carreira; dos candidatos à menção de *Excelente*; dos professores que tenham obtido *Insuficiente*. Ao avaliador externo compete a observação de aulas, com recurso ao preenchimento facultativo de um “Guião de Observação da Dimensão Científica e Pedagógica” (Anexo I, Despacho n.º 13981/2012), sendo obrigatório, no entanto, o preenchimento de uma grelha de “Classificação da Observação de Aulas” (Anexo II, Despacho n.º 13981/2012).

O processo de seleção dos avaliadores internos e os critérios de recrutamento de professores para a bolsa de avaliadores externos aparentemente são adequados e claros, assim como as regalias que lhes são concedidas (artigos 2.º, 7.º e 11.º, Despacho Normativo n.º 24/2012). Ainda assim, torna-se obrigatório o recenseamento na bolsa de

avaliadores externos dos professores que reúnam cumulativamente os requisitos exigidos para a função:

Estar integrado no 4.º escalão ou superior da carreira docente; ser titular do grau de doutor ou mestre em avaliação do desempenho docente ou supervisão pedagógica ou deter formação especializada naquelas áreas ou possuir experiência profissional no exercício de funções de supervisão pedagógica que integrem observação de aulas. (alínea a e b do número 2, artigo 2.º, Despacho Normativo n.º 24/2012)

Este caráter obrigatório do recenseamento apresenta-se pouco democrático e, simultaneamente, desresponsabilizador e desmotivador dos avaliadores externos. A obrigatoriedade para o exercício da função permite ao avaliador externo atribuir a responsabilidade de todas as falhas existentes na ADD ao sistema instituído, pois a sua competência, enquanto avaliador, nunca será posta em causa. Ainda assim, há uma réstia de esperança, ou seja, a possibilidade de qualquer professor inscrito na bolsa de avaliadores apresentar pedido de escusa, ficando, contudo, sujeito a resposta do Diretor-geral da Administração Escolar (n.º 4, artigo 5.º do Despacho Normativo n.º 24/2012). Contudo, é de referir ainda que a observação de aulas está limitada a um único avaliador externo, o que nos parece insuficiente (n.º 2, artigo 9.º, Despacho Normativo n.º 24/2012).

Os docentes incluídos no regime especial – “posicionados no 8.º escalão da carreira docente, desde que [...] tenham obtido a classificação de pelo menos Satisfaz” (antes de 2007) ou de Bom; “posicionados no 9.º e 10.º escalões da carreira docente”; “que exerçam as funções de subdiretor, adjunto, assessor de direção, coordenador de departamento curricular e o avaliador por este designado” – ficam apenas sujeitos à entrega de um relatório de autoavaliação (n.º 1 e 2, artigo 27.º, Decreto Regulamentar n.º 26/2012). Ainda assim, aos docentes dos outros grupos, além de sujeitos à avaliação interna e externa, é também dada a possibilidade de autoavaliação (alínea f, artigo 8.º e 19.º, Decreto Regulamentar n.º 26/2012). Tal como defende o modelo de avaliação de Shinkfield (1995, cit. in Pacheco & Flores, 1999, p. 171), “a autoavaliação do professor deve tornar-se uma parte significativa do processo”; daí o autor considerar que a autoavaliação dos professores deve ser tida em conta na avaliação do desempenho.

Em reunião do Conselho das Escolas, que decorreu em 15 de dezembro de 2014, em S. Domingos de Rana, resultou a Recomendação n.º 03/2014 sobre a Avaliação do Desempenho Docente e a observação de aulas dos Diretores/Presidentes de Comissões Administrativas Provisórias (CAP). Este documento apresenta o congelamento das progressões na carreira, as ambiguidades no normativo em vigor e a falta de esclarecimentos da Administração Educativa, como as principais dificuldades de operacionalização da ADD nas escolas.

Neste sentido, refere-se que a ADD deixa de existir, uma vez que, ocorrendo apenas no momento da transição de escalão de cada professor e já não levando à progressão na carreira, a sua existência não faz qualquer sentido:

De facto, mantendo-se as carreiras congeladas não há ADD, caindo por terra alguns dos seus principais objetivos, nomeadamente o seu valor formativo e o consequente desenvolvimento profissional; o reconhecimento social do mérito da profissão com consequências na realização pessoal dos professores e, globalmente, a melhoria da qualidade do ensino. (Recomendação n.º 03/2014, p. 2)

Por isso, tudo o que a ADD conseguiu conquistar até então, perde-se, porque se anulou toda a dinâmica da avaliação (Recomendação n.º 03/2014). Desta forma, sugere o Conselho que se realize a ADD, “mesmo que não ocorra a progressão na carreira”, evitando-se que o congelamento “congele também a avaliação e a atribuição de uma classificação” (Recomendação n.º 03/2014, p. 5). “Caso ocorra mais de uma avaliação durante a permanência num determinado escalão da carreira docente, este escolherá a que melhor lhe convier” (Recomendação n.º 03/2014, p. 5).

Para o mesmo Conselho, com o atual modelo de ADD, a participação do Diretor de escola no processo de ADD é desvalorizada e praticamente nula, avaliando apenas os docentes que não optam pelo regime geral. “O atual modelo de ADD contém mecanismos que podem impedir o Diretor de avaliar qualquer docente da Escola que dirige” e, além disso, não está previsto “o ato de homologação dos resultados da avaliação”, que, por norma, concedia ao Diretor o direito de se pronunciar (Recomendação n.º 03/2014, p. 3). Assim, pede o Conselho que “seja atribuída ao Diretor a competência exclusiva para homologar as avaliações de todos os docentes da Escola que dirige” (Recomendação n.º 03/2014, p. 6).

Do ponto de vista do Conselho das Escolas, as funções do avaliador externo são excessivas, dificultando a ADD, pois não se limitam à observação de aulas. Compete ainda ao avaliador externo emitir um “parecer sobre o relatório de autoavaliação do avaliado” e a articulação com o avaliador interno, o que, do ponto de vista do Conselho de Escolar, não deveria ocorrer (Recomendação n.º 03/2014, p. 3). Por tal, recomenda o Conselho das Escolas que o papel do avaliador externo se limite à observação das aulas e à sua avaliação a remeter à Escola do avaliado, como sendo esta uma parte do processo de ADD, “a ser desenvolvido pelo avaliador interno e concluído pela SADD” (Recomendação n.º 03/2014, p. 6).

O Conselho das Escolas refere ainda que “por força do congelamento das carreiras”, a polémica da ADD, instalada a partir de 2007, abrandou desde 2012, mas “não [...] pela qualidade ou eficácia do novo modelo de ADD ainda em vigor” (Recomendação n.º 03/2014, p. 3). Por isso, as ambiguidades no normativo e a falta de apoio da Administração Educativa às escolas permanecem, criando dificuldades na implementação da ADD. “A Administração Educativa não tem dado respostas precisas às dúvidas colocadas, mesmo em relação a questões legais, o que gera contradições, perturbação e instabilidade na implementação do processo de ADD nas escolas (Recomendação n.º 03/2014, p. 4).

No mesmo documento, o Conselho alude que a Administração tem transmitido às escolas que os Diretores/Presidentes de CAP, que se encontram nos 2.º e 4.º escalões da carreira docente, ficam obrigados à observação de aulas, tal como os restantes docentes, para efeito de progressão na carreira. Desta forma, e uma vez que os Diretores não têm aulas, o Conselho recomenda que “sejam removidos todos e quaisquer impedimentos artificiais à progressão na carreira, para além do tempo de serviço e da avaliação do desempenho, nos termos legais” (Recomendação n.º 03/2014, p. 6).

1.2. Normativos em Vigor no Ensino Privado

Pela análise dos normativos em vigor, constatámos que o novo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (Decreto-Lei n.º 152/2013) não faz qualquer menção à avaliação docente. No entanto, o estatuto refere que “os educadores e os docentes das

escolas do ensino particular e cooperativo têm os direitos e estão sujeitos aos deveres fixados na legislação do trabalho aplicável” (n.º 1, artigo 42.º, Decreto-Lei n.º 152/2013). Observa-se também que os professores do Ensino Particular e Cooperativo têm a possibilidade de transição para o ensino público, sendo-lhes garantida a contagem do tempo de serviço: – “a qualificação e classificação de trabalho docente prestado pelos professores no ensino particular e cooperativo obedece às normas vigentes para o ensino público” (n.º 3, artigo 13.º, Lei n.º 9/79). Assim, compete ao Estado definir os critérios de avaliação da qualidade dos serviços prestados, bem como controlar o seu funcionamento pedagógico e técnico (artigos 20.º e 21.º, Lei n.º 5/97).

Ainda assim, a ADD está prevista no Contrato Coletivo de Trabalho (CTT) do Ensino Particular e Cooperativo, desde 2007 (anexo I, Boletim do Trabalho e Emprego n.º 11). O atual CTT do Ensino Particular e Cooperativo (anexo I, Boletins do Trabalho e Emprego n.º 30 de 2015, 2014 e 2011), estabelecido entre a AEEP e as associações sindicais como FENPROF, FNE e SPLIU, prevê, para os seus associados, um Regulamento de Avaliação de Desempenho. Neste regulamento, a avaliação serve para efeitos de progressão na carreira, realizando-se “anualmente ou no final de cada nível salarial, e reporta-se ao tempo de serviço nele prestado” (anexo I, artigo 3.º, Boletim do Trabalho e Emprego n.º 30, 2015). No entanto, na ausência de avaliação de desempenho por motivo inimputável ao docente ou a sua aplicação pelas entidades empregadoras, desrespeitando as regras descritas no Regulamento de Avaliação de Desempenho do CTT, “considera-se como bom o serviço prestado por qualquer docente no cumprimento dos seus deveres profissionais”, passando, neste caso, a progressão na carreira docente a depender exclusivamente dos anos de serviço (anexo I, n.º 3 do artigo 1.º, Boletim do Trabalho e Emprego n.º 30).

No Ensino Particular e Cooperativo, a ADD incide sobre três parâmetros obrigatórios: 1) competências para lecionar; 2) competências profissionais e de conduta; 3) competências sociais e de relacionamento (anexo I, n.º 1 do artigo 4.º, Boletim do Trabalho e Emprego n.º 30). Para os docentes com funções de coordenação ou chefia, a avaliação engloba ainda as competências de gestão (anexo I, n.º 2 do artigo 4.º, Boletim do Trabalho e Emprego n.º 30). Estas competências e respetivos indicadores encontram-se descritos nas grelhas de avaliação anexas ao Regulamento de Avaliação de

Desempenho do CTT do Ensino Particular e Cooperativo (anexo I), podendo “ser adaptados em cada estabelecimento de ensino, pelos respetivos órgãos de gestão pedagógica, tendo por referência o seu projeto educativo, desde que previamente conhecidos pelos docentes” (anexo I, n.º 3 do artigo 4.º, Boletim do Trabalho e Emprego n.º 30). A título de exemplo, juntamos, em anexo, documentos de ADD adaptados e facultados por uma das instituições entrevistadas do Ensino Particular e Cooperativo (anexos II, III, IV e V).

Considerando ainda a possibilidade de adaptação do modelo, conforme acima referido, e tendo em conta que o modelo de ADD está generalizado a todos os docentes do Ensino Particular e Cooperativo, independentemente do nível de ensino que lecionam, a adaptação do modelo descrito no seu CTT, para Creche e Pré-escolar, pode então recorrer ao Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, conforme estipulado no Anexo n.º 1 do Decreto-Lei n.º 241/2001. Desta forma, aos educadores de infância seriam atribuídos objetivos individuais de avaliação à sua medida, evitando-se incorrer num modelo de ADD “Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único”, na celebre expressão de João Formosinho (2007, p. 1). Ainda que generalista, o anexo do Decreto-Lei n.º 240/2001, que contempla o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, pode ser também um recurso complementar à elaboração dos objetivos de ADD.

Para melhor apreciação, o Anexo n.º 1 do Decreto-Lei n.º 241/2001 inclui as competências do educador de infância ao nível da conceção e desenvolvimento do currículo (no âmbito da organização do ambiente educativo; no âmbito da observação, da planificação e da avaliação; e no âmbito da relação e da ação educativa) e da integração do currículo (no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo). Posto isso, deveria ainda recorrer aos objetivos definidos para a Creche, conforme Portarias n.º 262/2011 (artigo 4.º) e 411/2012, e Ensino Pré-escolar, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (artigo 5.º, Lei n.º 49/2005) e Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2009).

No Ensino Particular e Cooperativo, a ADD é da responsabilidade da direção pedagógica de cada estabelecimento de ensino, mas o processo de avaliação e

classificação fica a cargo “de uma comissão de avaliação constituída por três elementos” internos: um diretor pedagógico e dois docentes com funções de coordenação (anexo I, artigo 6.º, Boletim do Trabalho e Emprego n.º 30). De acordo com artigo 6.º do mesmo Boletim, a validação do resultado de avaliação de desempenho proposto pela direção pedagógica é da competência da entidade titular. Assim, até ao dia 30 de junho do ano a que respeita a avaliação, “a comissão de avaliação apresenta à entidade titular um relatório de avaliação, que deverá conter uma descrição dos elementos tidos em conta na avaliação, a classificação atribuída e respetiva fundamentação”, sendo que a entidade titular deve “ratificar a avaliação ou pedir esclarecimentos”, no prazo máximo de 15 dias úteis (anexo I, n.º 4 e 5 do artigo 7.º, Boletim do Trabalho e Emprego n.º 30).

Tal como ocorre no ensino público, a ADD do Ensino Particular e Cooperativo prevê a autoavaliação. Assim, nos primeiros trinta dias do 3.º período letivo do ano em avaliação, quer a ADD decorra anualmente ou no ano em que completa o tempo de permanência no escalão de vencimento, o avaliado “deve entregar à Direção Pedagógica do estabelecimento a sua autoavaliação” (anexo I, n.º 1 do artigo 7.º, Boletim do Trabalho e Emprego n.º 30). A não entrega injustificada deste relatório implica “a não contagem do tempo de serviço do ano letivo em curso” (anexo I, n.º 2 do artigo 7.º, Boletim do Trabalho e Emprego n.º 30). Para além da autoavaliação, a comissão de avaliação tem em conta outros aspetos, tais como: planificações letivas; aulas ou outras atividades letivas assistidas; assiduidade e pontualidade; formações realizadas; entrevista de reflexão do docente; parecer dos responsáveis pedagógicos.

Para efeito de progressão na carreira, é considerada apenas a avaliação com a classificação final mínima de Bom, considerando-se a classificação mínima de Suficiente apenas no escalão de ingresso na carreira. No entanto, sempre que tal não ocorra, o docente pode recorrer (anexo I, artigo 7.º e 8.º, Boletim do Trabalho e Emprego n.º 30).

Nas Instituições Particulares de Solidariedade Social e Misericórdias a realidade é dissemelhante. Os atuais CTT das IPSS e Misericórdias não contemplam um Regulamento de Avaliação de Desempenho, tal como acontece no CTT do Ensino Particular e Cooperativo. Com efeito, no caso das Misericórdias, o CTT recomenda apenas que, em sede de regulamento de avaliação do desempenho, deve constar: “a) instrumentos de avaliação do desempenho; b) garantias do avaliado; c) classificações

qualitativas e quantitativas” (n.º 7 da cláusula 9.ª, Boletim do Trabalho e Emprego n.º 33).

Porém, defendem que “as instituições podem construir um sistema de avaliação do desempenho dos seus trabalhadores subordinado aos princípios da justiça, igualdade e imparcialidade” (cláusula 7.ª, Boletim do Trabalho e Emprego n.º 31). O CTT das Misericórdias adiciona ainda que o SADD deve basear-se em:

- a) Competências genéricas: transversais e aplicáveis a todos os profissionais da instituição; b) competências específicas: próprias do exercício profissional de cada atividade; c) competências institucionais: as que concorrem para atingir os objetivos da instituição ou serviço. (n.º 4 da cláusula 9.ª, Boletim do Trabalho e Emprego n.º 33)

Este sistema de ADD visa a melhoria dos serviços prestados e da produtividade do trabalho, devendo, para esse efeito, elaborar um plano que atenda aos interesses e expectativas da instituição e dos seus trabalhadores, acrescentando o CTT das IPSS que “será submetido ao parecer prévio de uma comissão paritária, constituída por quatro membros designados pelas instituições e eleitos pelos seus trabalhadores” (n.º 4 da cláusula 7.ª, Boletim do Trabalho e Emprego n.º 31). Para esse efeito, “a comissão reúne anualmente até ao dia 31 de março” (n.º 5 da cláusula 7.ª, Boletim do Trabalho e Emprego n.º 31). Assim, a ADD não tem um carácter obrigatório, tornando-se vantajosa para a melhoria da qualidade de serviços, produtividade do trabalho, para efeito de desenvolvimento profissional e de progressão na carreira. A AD deve “ser tomada em linha de conta para efeitos de desenvolvimento profissional, promoção e de progressão na carreira” (n.º 2 da cláusula 7.ª, Boletim do Trabalho e Emprego n.º 31 e n.º 5 da cláusula 9.ª, Boletim do Trabalho e Emprego n.º 33).

O novo CTT das IPSS, celebrado entre a CNIS e a FNSTFPS, que entrou em vigor em 22 de agosto de 2015, apesar de a FENPROF o considerar ilegal (pretende impugná-lo), introduz o congelamento na contagem do tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira docente, excetuando-se apenas os trabalhadores docentes com menos de um ano de serviço:

Será suspensa a contagem de tempo de serviço dos educadores e professores [...] da presente convenção, para efeitos de progressão na carreira, durante o período de dois anos a contar da data da publicação da presente convenção, ou durante o período de suspensão da mesma contagem em vigor para os professores e educadores abrangidos pelo Estatuto da Carreira

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NA REDE DE EDUCAÇÃO PRIVADA DE BRAGA:
CONTRIBUTO PARA A MELHORIA DA QUALIDADE EDUCATIVA CRECHE E PRÉ-ESCOLAR

Docente dos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário ao serviço do Estado ou de outras pessoas coletivas públicas, se superior àquele. (Boletim do Trabalho e Emprego n.º 31, p. 2581)

Anteriormente à entrada em vigor do atual CTT das IPSS, a progressão na carreira docente das IPSS processava-se pelo bom e efetivo serviço, sendo que, na ausência de avaliação de desempenho, todo o serviço prestado era considerado bom (Boletim do Trabalho e Emprego n.º 35). No caso das Misericórdias, não se verifica o congelamento na contagem do tempo para efeitos de progressão na carreira, referindo o CTT que “na falta de avaliação do desempenho por motivos não imputáveis aos trabalhadores, considera-se como bom o serviço prestado no cumprimento dos seus deveres profissionais” (n.º 9 da cláusula 9.ª, Boletim do Trabalho e Emprego n.º 33).

No que respeita aos Manuais da Qualidade da Segurança Social, dirigidos para os equipamentos Sociais Creche, não existe informação específica sobre a ADD, constatando-se apenas que o Modelo de Avaliação da Qualidade Creche (ISS, 2010, p. 12) refere a Avaliação de Desempenho do pessoal e a formação como condições para as instituições sociais obterem certificação num dos três Níveis de Qualificação da Segurança Social (Níveis C, B e A). Todavia, estes níveis não têm carácter obrigatório para as instituições em funcionamento antes da sua primeira publicação, em 2003, sendo a Certificação de Nível C (nível mais básico) obrigatória apenas para os novos Acordos de Cooperação com o Instituto de Segurança Social (ISS):

- a) “Está definida a metodologia de desenvolvimento profissional e avaliação de desempenho dos colaboradores e esta é conhecida e aceite pelos colaboradores?” (para obter o Nível de Qualificação B do ISS);
- b) “A metodologia referente à avaliação de desempenho prevê um sistema de reconhecimento dos colaboradores?” (para obter o Nível de Qualificação A do ISS);
- c) “Está definida uma metodologia para a identificação das necessidades de formação, elaboração do plano de formação e avaliação da eficácia da formação?” (para obter o Nível de Qualificação B do ISS).

Desta forma e tal como ocorre no ensino público, o sistema de avaliação do pessoal poderá permitir diagnosticar as suas necessidades de formação a considerar

no plano de formação de cada Instituição, já que a AD e a formação são dois requisitos exigidos pela Segurança Social para obtenção do Nível de Qualificação B.

Os Manuais da Qualidade da Segurança Social referem ainda que qualquer instituição social que pretenda obter certificação num dos níveis de qualificação da Segurança Social tem que, obrigatoriamente, recorrer a empresa certificada para esse efeito: – “para a qualificação por níveis das Respostas Sociais, a metodologia de avaliação prevista no Sistema de Qualificação das Respostas Sociais, tem por base a realização de auditorias efetuadas por uma entidade externa reconhecida no âmbito do Sistema Português da Qualidade”, como, por exemplo, a APCER (ISS, 2010, p. 48).

Tal como o Modelo de Avaliação da Qualidade Creche do ISS, a norma NP EN ISO 9001:2015, que constitui uma referência internacional para a Certificação de Sistemas de Gestão da Qualidade de qualquer instituição (pública ou privada), prevê a Avaliação de Desempenho dos colaboradores como um dos seus requisitos. Com a mesma função destes dois Modelos de Gestão da Qualidade, podemos incluir o modelo EFQM e EQUASS:

É conveniente destacar a existência dos modelos de gestão da qualidade: a família de normas ISSO 9000 e o modelo EFQM. Estes conjuntos de normas internacionais datam de 1987 e emergiram como uma ferramenta indispensável para a gestão da qualidade, constituindo a base de mais de vinte mil Sistemas de Garantia de Qualidade nas Organizações de cento e vinte países. (Alves, 2009, p. 71)

O EQUASS é um sistema de reconhecimento, garantia e certificação da qualidade dirigido às organizações que atuam no âmbito dos serviços sociais (...). Trata-se de um sistema que foi aprovado e é monitorizado por um Comité Europeu da Qualidade (...), inspirado nos sistemas de qualidade total, nos modelos de excelência, instituindo uma abordagem integrada, através da qual as organizações se comprometem com os referenciais da excelência do desempenho (...). (EQUASS, n. d., p. 2)

De referir ainda que o próprio Modelo de Avaliação da Qualidade Creche (ISS, 2010): – “teve como referências a norma NP EN ISO 9001:2000 – Sistemas de Gestão da Qualidade – Requisitos e o Modelo de Excelência da *European Foundation for Quality Management* (EFQM) e será periodicamente avaliado e revisto, face a alterações que o venha a justificar e aos resultados da sua implementação” (op. cit., p. 9).

Apesar de abordarem a AD, os Manuais da Qualidade da Segurança Social, tal como o CCT das IPSS, não dispensam qualquer apoio às instituições sociais sobre a matéria, ou seja, recomendam e até exigem, caso de se opte pela Certificação de Nível B e A, mas não orientam, ficando ao livre-arbítrio das IPSS e instituições equiparadas a escolha do seu modelo de Avaliação do Desempenho.

Neste sentido, o Manual do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP), dirigido ao ensino pré-escolar e editado em Portugal pela DGIDC (Bertram & Pascal, 2009), poderá ser um recurso de apoio, servindo como referencial de ADD para as IPSS, já que tem dois objetivos essenciais e complementares: 1) “promover a qualidade das aprendizagens das crianças e o desenvolvimento profissional”; 2) “o empowerment dos profissionais, família e crianças” (Folque, 2012, p. 4). Este Manual resulta de um longo período de reflexão e de adaptação do projeto DQP (projeto de origem inglesa, desenvolvido na década de 90 por Christine Pascal e Antony Bertram) ao contexto português, levado a cabo por profissionais do ensino superior, “que se dedicam à formação de educadores de infância”, sob a coordenação de Júlia Formosinho (Folque, 2012, p. 3). Por sua vez, Júlia Formosinho (Bertram & Pascal, 2009) afirma que, através de um grupo alargado de investigadores, se procedeu a uma contextualização da proposta (Projeto DQP) à realidade portuguesa, introduzindo-se as devidas alterações.

O Manual DQP é um documento de avaliação da qualidade do ensino pré-escolar, que inclui a fundamentação teórica do Projeto DQP, seus procedimentos, avaliação, plano de ação, desenvolvimento e reflexão. Este Manual, além da escala de envolvimento da criança, prevê a escala de empenhamento do adulto (anexo VI), permitindo, desta forma, avaliar a qualidade das interações adulto-criança (Folque, 2012, p. 6) e, por conseguinte, obter uma avaliação do desempenho docente. De acordo com a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 (2011, p. 7), “este Manual disponibiliza instrumentos de avaliação validados, entre os quais a Entrevista, a Escala do Envolvimento da Criança, a Escala de Empenhamento do Adulto e a Target (Criança-Alvo).” A mesma circular acrescenta ainda que o Manual DQP é um referencial avaliativo importante, porque permite rigor, constituindo-se “num importante instrumento de monitorização, avaliação e desenvolvimento da qualidade” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, p. 7). Ele deve sustentar-se com formação em contexto, ou

seja, o recurso a este modelo de avaliação, que poderá servir para apoiar qualquer instituição no seu processo de implementação da ADD, permitirá ainda diagnosticar necessidades formativas e proporcionar formação contínua para os docentes no seu contexto laboral: – “são, assim, lentes formativas que promovem o diálogo dentro das instituições acerca da pedagogia” (Folque, 2012, p. 6).

As escalas de envolvimento da criança e de empenhamento do adulto, enquanto instrumentos de avaliação, “permitem olhar com mais precisão para aspetos fulcrais do processo de aprendizagem” (Folque, 2012, p. 6), e dar a conhecer aos docentes “indicadores determinantes neste processo e discutirem e aprenderem sobre a qualidade das aprendizagens das crianças” (op. cit., p. 6).

Pela natureza deste modelo avaliativo, segundo Folque (2012), a implementação do DQP não exige que se siga o Manual, mas antes que sirva para reflexão e se retire dele o que melhor auxilia cada instituição, permitindo a sua adaptação a cada realidade educativa, de acordo com as suas necessidades, pois “é o referencial que serve os contextos e não os contextos que servem o referencial DQP” (op. cit., p. 6).

Para terminar este primeiro ponto, importa dizer que o atual modelo de avaliação do desempenho docente do ensino público está reconvertido num procedimento burocrático sem qualquer importância ou serventia, porque o fator económico, que era a sua alavanca, deixou de existir. A progressão na carreira docente encontra-se congelada e, por isso, dissociada da ADD. Neste caso, sendo a ADD um mero procedimento do cumprimento das obrigações legais, deixa de atender ao seu papel essencial como força motora da promoção da melhoria da qualidade educativa.

Por sua vez, o modelo de avaliação do desempenho docente do Ensino Particular e Cooperativo continua a ter efeito na progressão da carreira, mas não analisa o seu contributo para a melhoria da qualidade do ensino. No caso das IPSS e instituições equiparadas, a realidade muda, pois, ainda que se recomende a ADD para efeito de progressão na carreira docente, não existe um referencial, nem quaisquer orientações precisas sobre a ADD. Como permanecem os apoios financeiros públicos para compensação remuneratória dos educadores de infância da rede solidária (IPSS, Mutualidades, Misericórdias, etc.), no âmbito do Programa de Expansão e

Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar dos Ministérios da Educação e da Solidariedade e Segurança Social, a realização da ADD para efeito de progressão na carreira é desconsiderada. Na ausência da ADD, considera-se como bom e efetivo serviço todo o trabalho desenvolvido. Como, em 2015, se decreta o congelamento na contagem do tempo de serviço para os docentes das IPSS, a estagnação em matéria de ADD passa então a ser uma constante, ainda que, recentemente se tenha vindo a defender a obrigatoriedade da AD nestes contextos.

2. A Avaliação de Desempenho na Gestão de Recursos Humanos

Como afirma Chiavenato (2002), as práticas de avaliação de desempenho não são novas, ocorrendo de forma informal e espontânea em qualquer relação laboral. No entanto, os sistemas formais de avaliação remontam à Idade Média (Companhia de Jesus):

Em *Plena Idade Média*”, a Companhia de Jesus fundada por Santo Inácio de Loyola já utilizava um sistema combinado de relatórios e notas das atividades e do potencial de cada um dos seus jesuítas que pregavam a religião pelos quatro cantos do mundo. (op. cit., 2002, p. 323)

Após a Segunda Guerra Mundial, a AD proliferara entre as organizações, mas “exclusivamente voltada para a eficiência da máquina como meio de aumentar a produtividade da organização” (Chiavenato, 2002, p. 323). Com a Escola das Relações Humanas, “a preocupação principal dos administradores deslocou-se da máquina e passou a ser focalizada no homem” (Chiavenato, 2002, p. 324).

Atualmente, conforme refere Rego & Cunha (2009), qualquer Sistema de Gestão de Recursos Humanos contempla a Gestão do Desempenho (GD) como um procedimento essencial do processo. “Não obstante a controvérsia em seu redor, a gestão do desempenho tem sido considerada uma das mais importantes práticas de gestão de pessoas e do capital humano” (Cunha *et al.*, 2010, p. 538). De uma forma muito geral, podemos então dizer que a avaliação do desempenho é uma apreciação, previamente preparada, do desempenho de uma pessoa no exercício das suas funções “e o seu potencial de desenvolvimento futuro” (Chiavenato, 2002, p. 325).

Assim sendo, a GD implica o estabelecimento de objetivos, organização de ações formação/desenvolvimento e a criação de um sistema de compensação, podendo definir-se da seguinte forma:

(1) Os objetivos de desempenho são definidos; (2) o indivíduo é avaliado pelo modo como alcançou tais objetivos; (3) em função dessa avaliação, é compensado; (4) é alvo de ações de formação e desenvolvimento para que os objetivos sejam alcançados e o seu desempenho melhore. (Rego & Cunha, 2009, p. 473)

Para reforçar esta ideia, Alves *et al.* (2011) referem que “o XVII Governo Constitucional Português implementou a Reforma da Administração Pública, que tem como bandeira uma cultura de gestão por objetivos com avaliação do desempenho dos trabalhadores e dos resultados por eles obtidos” (op. cit., p. 69).

Quanto aos objetivos que o avaliado deve alcançar e que atempadamente deve conhecer, Rego & Cunha (2009) define-os como individuais, organizacionais ou até mesmo de equipa. De acordo com os mesmos autores (2009) e Camara (2012) a sua pertinência e eficácia é atingida através do recurso ao acrónimo SMART:

SMART é contruído pelas iniciais das palavras *Specific*, *Measurable*, *Agreed*, *Realistic* e *Time-related*. Significa que os objetivos mais eficazes são específicos, mensuráveis, acordados com o colaborador, realistas e calendarizados no tempo. Outros acrónimos SMART são construídos pelos termos *Specific*, *Measurable*, *Attainable*, *Reward* e *Timed*. [...] Este acrónimo acrescenta a necessidade de as metas serem alcançáveis [...] e de o seu alcance ser recompensado (Rego & Cunha, 2009, p. 474)

Além disso, os objetivos devem ser consensualmente estabelecidos entre avaliador e avaliado e, por isso, requerem negociação (Chiavenato, 2002, p. 327). No entanto, “pode ser difícil traduzir alguns aspetos do desempenho em objetivos” (Cunha *et al.*, 2010, p. 524). A gestão por objetivos tem a vantagem de tornar a AD objetiva, mas também pode trazer desvantagens como: “as pessoas focalizam-se nos objetivos individuais e descaram a cooperação e o espírito de equipa”; para atingirem os objetivos formais, “as pessoas deixam de praticar comportamentos de cidadania organizacional”; “as pessoas focalizam-se apenas naquilo que é medido – e não no que é importante para o sucesso da organização”; ao longo da AD, pode haver necessidade

de ajustar alguns objetivos; “o alcance de objetivos pode ser afetado por fatores alheios ao controlo do colaborador.” (Cunha *et al.*, 2010, p. 524).

Conforme afirma Rego & Cunha (2009), no processo de AD, o alcance dos objetivos deve ser compensado de forma equitativa – em termos financeiros e de promoção na carreira. Por seu turno, as ações de formação/desenvolvimento contribuem para alcançar e melhorar os objetivos sujeitos a avaliação.

Segundo Cunha *et al.* (2010), um dos elementos fundamentais na AD é o feedback sobre o desempenho que é transmitido ao avaliado: – “recebendo feedback, os avaliados ficam mais capacitados para compreender como podem evitar os erros e repetir as ações positivas em prol de melhores desempenhos futuros” (op. cit., p. 533). No entanto, os mesmos autores (2010) alertam que o feedback deve ser regular, ocorrendo ao longo de todo o processo avaliativo e não somente no final, de forma que o avaliado mude comportamentos errados que venha a cometer, fomente as ações apropriadas e não fique surpreendido com a avaliação final. Por sua vez, as entrevistas de AD, que se definem em entrevistas de avaliação em sentido estrito e entrevistas de avaliação e desenvolvimento, são de extrema importância, permitindo comunicar o resultado da avaliação ao avaliado, pois “de nada adianta a avaliação sem que o maior interessado [...] tome conhecimento dela” (Chiavenato, 2002, p. 354). Assim, a entrevista de AD serve para:

Sistematizar o feedback facultado ao longo de todo o período de avaliação e criar um espaço de discussão em que o avaliador e o avaliado discutem as causas das ocorrências passadas e definem modos conjuntos de melhoria para o período subsequente. (Cunha *et al.*, 2010, p. 534)

Gostaríamos de ressaltar ainda que quando falamos em AD, tal como Cunha *et al.* (2010) a entendem, não se trata de um mero procedimento burocrático de atribuição de classificações anuais aos trabalhadores. A AD, enquanto sistema integrado de práticas de gestão de pessoas, não se pode dissociar da melhoria do desempenho, mas é preciso que também se ajuste “cada sistema às idiossincrasias de cada organização” – “modelos simples importados, sobretudo por razões de moda, podem gerar efeitos opostos ao desejado” (Cunha *et al.*, 2010, p. 539). Assim, “um programa de avaliação do desempenho, quando bem planejado, coordenado e desenvolvido traz benefícios a curto, médio e longo prazos” e “os principais

beneficiários são: o indivíduo, o gerente, a organização e a comunidade” (Chiavenato, 2002, p. 332).

Contudo, a AD não traz só vantagens, apresentando também dificuldades. Conforme refere Cunha *et al.* (2010), diversos erros e enviesamentos cometidos pelos avaliadores torna a AD controversa e frequentemente contestada. Por exemplo, “se as avaliações não forem consideradas corretas e justas, o sistema de recompensa do mérito torna-se perverso para a motivação e o desempenho” (Cunha *et al.*, 2010, p. 527). Como tal, a aposta na formação dos avaliadores é importante para a eficácia da AD – “[Se] faculte formação aos avaliadores [...] sobre os processos, as políticas, os formulários, os potenciais erros e enviesamentos, e os métodos de recolha de dados sobre o desempenho dos colaboradores” (op. cit., p. 527).

De acordo com Cunha *et al.* (2010), a avaliação pode ser realizada pela chefia direta ou superior hierárquico, técnico do departamento de recursos humanos, colegas/pares, subordinados, clientes e até pelo próprio avaliado (autoavaliação). Como sublinham os autores (2010), o recurso a apenas um destes elementos pode enviesar os resultados da AD (pode trazer subjetividade ao processo), recomendando-se, por isso, o recurso a outros avaliadores, como a avaliação 360 graus (avaliação realizada por todos os que se relacionam com o avaliado, incluindo a autoavaliação), que, apesar de tornar a AD mais completa, pode trazer desvantagens e outros potenciais problemas (subjetividade acrescida de outras subjetividades pode não permitir o alcance da objetividade desejada).

A distribuição forçada da avaliação pelos avaliados (avaliação por quotas) é uma possibilidade como forma de comparar colaboradores, mas que se pode tornar injusta, já que, devido às quotas estabelecidas, a avaliação pode atribuir resultados aquém do esperado:

Por exemplo, a apenas 15% das pessoas pode ser atribuída à categoria «muito bom», 35% à categoria «bom», 35% à categoria «adequado», e 15% à categoria «inadequado». A famosa distribuição percentual 20-70-10 introduzida por Jack Welch na General Electric, nos anos 1990, e assumida como *best practice* por grande número de empresas a nível mundial, constitui uma ilustração desta abordagem. (Cunha *et al.*, 2010, p. 520)

Segundo Caetano (1996), a AD pode centrar-se em diferentes aspetos do avaliado como na personalidade, nos comportamentos, na comparação com os outros e nos resultados. Sobre este assunto, Camara (2012) acrescenta que estes critérios podem ser utilizados separada ou cumulativamente, ainda que “a generalidade dos sistemas de avaliação centra-se nos resultados alcançados pelo colaborador, mais do que na forma de os atingir” (op. cit., p. 30). O mesmo autor (2012) refere ainda que os resultados são medidos e avaliados em termos individuais e de equipa, sendo que com estes últimos “pretende-se acentuar a necessidade de solidariedade e entreatura dos membros da equipa”, para que se atinjam as metas coletivas (op. cit., p. 31). No entanto, a avaliação não se deve centrar exclusivamente nos resultados, pois os critérios enunciados por Caetano (1996) complementam-se.

Por fim, a AD tem então como objetivo básico “melhorar os resultados dos recursos humanos da organização”. Como objetivos fundamentais, permite criar “condições de medição do potencial humano”, tratamento dos recursos humanos como vantagem competitiva e fornecer oportunidades de crescimento e de participação de todos os elementos da organização (Chiavenato, 2002, pp. 331-332). Por conseguinte, quando mal conduzida a AD tem impactos negativos:

Uma avaliação mal conduzida [...] destrói a credibilidade do sistema, desmotiva os avaliados e afeta a sua autoestima e gera conflito e resistência à própria ideia de ser avaliado. Isto faz realçar a importância de a avaliação ser conduzida com espírito aberto e construtivo, criando no avaliado uma perceção de objetividade e justiça e estimulando-o a melhorar o seu desempenho no futuro. (Camara, 2012, pp. 70-71)

3. A Avaliação do Desempenho Docente em Contexto Internacional

De acordo com os dados estatísticos 2013/2014 da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência¹ (DGEEC, 2014, p. 213), Portugal regista um número considerável de estabelecimentos de Ensino Pré-Escolar: 3.934 Públicos; 1.395 Privados Dependentes do Estado; e 972 Privados Independentes do Estado. Desta forma, os estabelecimentos de ensino privados totalizam 2.367, o que significa que ao nível do pré-escolar a rede de ensino privada representa sessenta por cento da rede pública. Com efeito, no que respeita ao ensino privado, as organizações de economia

¹ <http://www.dgeec.mec.pt/np4/dgeec/>

social (instituições dependentes financeiramente do Estado) estão em maioria, comparativamente às organizações independentes financeiramente do Estado:

Considerando que a economia social representa 10% do conjunto das empresas europeias, ou seja, 2 milhões de empresas, ou 6% do emprego total, e dispõe de um elevado potencial para gerar e manter empregos estáveis, principalmente porque estas atividades, pela sua própria natureza, não são suscetíveis de serem deslocalizadas. (Parlamento Europeu, 2010, p. C 76 E/18)

Contrariamente a Portugal, temos a realidade chilena, cujas escolas públicas estão a diminuir de ano para ano, dando lugar ao setor privado subsidiado, que surge nos anos 80 (Flores, 2010). Segundo Flores (2010), no que respeita ao Ensino Pré-Escolar, o Chile regista, em 2007, 42 Escolas Municipais, 47 Escolas Privadas Dependentes do Estado e 11 Escolas Privadas Independentes do Estado. Isto significa que a rede de ensino pré-escolar pública representa setenta e dois por cento da rede privada. O SADD do Chile prevê critérios e objetivos de avaliação, com sistema de pontuação e orientação por processo, bem como a existência de avaliadores especializados (Flores, 2010).

Nos países desenvolvidos, a ADD torna-se um imperativo, substituindo-se um “Estado-educador” por um “Estado-avaliador” (Alves *et al.*, 2011, p. 69). Como afirmam os autores (2011), desde os finais do século XX que, na maior parte dos países desenvolvidos, a avaliação tornou-se uma imposição, sendo os países anglo-saxónicos pioneiros nesta matéria. Assim, emerge a cultura do desempenho na escola, tal como já vinha acontecendo nas empresas (Alves *et al.*, 2011).

Contudo, na grande maioria dos países estrangeiros, é apenas o diploma académico de qualificação para a docência que habilita para o exercício da mesma, não existindo, por isso, “qualquer outra avaliação externa dos diplomados” (Campos, 2013, p. 122). De acordo com Campos (2013), na Escócia, Inglaterra, Alemanha e em grande parte dos Estados Unidos a habilitação para a docência depende ainda de uma avaliação/certificação externa. Normalmente, a avaliação é usada apenas para efeitos de recrutamento.

No recrutamento central em escolas públicas, como em Espanha, Grécia, Eslovénia e França, existem provas de seleção dos candidatos (Campos, 2013). Na França, “o recrutamento é feito antes do acesso ao curso de qualificação profissional

para a docência, ficando o recrutamento definitivamente dependente de avaliação externa no final do curso” (Campos, 2013, p. 122).

Por sua vez, na Áustria, Estónia, Irlanda e Malta, “privilegia-se a avaliação do desempenho durante o período probatório”, tendencialmente acompanhado de um ano de indução” (Campos, 2013, p. 122). Na Finlândia, Holanda e na Suécia, a avaliação de professores, individual ou em grupo, é uma questão que respeita à autonomia da escola, “ficando o Estado Regulador unicamente centrado no desempenho global desta” (Campos, 2013, p. 123). Na Austrália, a ADD prevê ainda um Sistema de Avaliação que premeia os professores de sucesso. O SADD australiano identifica e recompensa os melhores, tendo como objetivo “proporcionar padrões elevados de competência profissional” (Flores, 2010, p. 84). Atualmente, ao nível da ADD, o Governo australiano pretende estabelecer reformas educativas, tendo como objetivos: “melhorar o conhecimento e as competências dos docentes; manter e recompensar os bons professores; aumentar a mobilidade dos docentes através da atribuição de certificação profissional do seu conhecimento especializado aos professores de sucesso, com reconhecimento a nível nacional” e resultados ao nível da progressão na carreira (Flores, 2010, p. 101).

Segundo Campos (2013), em Chipre, França e no Luxemburgo, a avaliação individual abarca todos os professores, independentemente de coexistir com a avaliação das escolas. Flores (2010) refere que, em França, a avaliação individual “é uma prática que tem, sem dúvida, o mérito de permitir classificar, de uma forma não totalmente insatisfatória, o pessoal docente em tão grande número, com o objetivo de gerir a sua carreira profissional” (op. cit., p. 137). Ainda assim, a ADD também é alvo de críticas, tais como ser injusta, ter falta de rigor científico e metodológico.

Na Europa e América do Norte, a prática de ADD não está generalizada, precisamente, por se tratar de um tema controverso e gerador conflito, acrescentando Lawler (1994) que é a prática de gestão mais criticada, elogiada e debatida ao longo das últimas décadas:

La evaluación del desempeño docente es un tema altamente conflictivo, dado que en él se enfrentan intereses y opiniones del conjunto de actores educativos: tomadores de decisiones políticas, administradores, docentes y sus sindicatos, y estudiosos sobre la materia, pero también

familias y sociedad en general. De esta forma, no es de extrañar que no esté generalizada la práctica de la evaluación del desempeño docente en Europa y América. (Murillo, 2007, p. 28)

Javier Murillo, coordenador-geral do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação da UNESCO, considera que avaliação dos professores é um elemento imprescindível para melhorar a qualidade do ensino (Santos, 2007). Na conferência internacional sobre a avaliação de professores, que decorreu em Lisboa, Murrillo apresentou os resultados de um estudo comparado entre 50 países e 55 sistemas de ensino sobre a ADD na Europa e América, afirmando que para evitar problemas entre os profissionais do setor educativo é preciso criar um sistema de avaliação de qualidade útil, credível, transparente, equitativo e tecnicamente irrepreensível (Santos, 2007). O mesmo responsável alerta ainda que um sistema de avaliação só servirá se for consensualmente aceite pelos docentes e por toda a comunidade educativa (Santos, 2007). A ADD surge, desta forma, como promotora da qualidade do ensino, tendo como objetivo contribuir para melhoria dos resultados dos alunos.

Em resultado de um estudo comparado em 50 países da América e Europa, Murillo afirma que não há um modelo de ADD ideal a seguir, sendo que cada país deve criar o seu próprio modelo, atendendo à sua conjuntura (Santos, 2007). Deve ainda ter em conta o problema da rejeição à ADD, que pode inviabilizar ou dificultar a sua concretização. Desta forma, deixa algumas recomendações sobre a ADD:

1) No que respeita à forma e instrumentos de avaliação:

Um bom sistema de avaliação é aquele que utiliza uma ampla variedade de instrumentos e estratégias: portefólio, informações da direção, questionários de autoavaliação, questionários a pais e alunos... Aquilo que não faria sentido era uma avaliação baseada fundamentalmente na opinião dos pais. (op. cit., para. 15)

2) Quanto às competências do avaliador:

Um avaliador deve ter, em primeiro lugar, um bom conhecimento do trabalho do professor em aula bem como possuir uma panorâmica do sistema educativo no seu conjunto. Deve também ter conhecimentos e experiência em avaliação: aplicação de instrumentos, elaboração de relatórios informativos, etc. (op. cit., para. 14)

3) A ligação da ADD com a avaliação da escola:

Em alguns países, como por exemplo nos países nórdicos, é assim que se processa. Em todo o caso, aquilo que penso é que não se pode avaliar um professor sem ter em conta o contexto em que se desenvolve o seu trabalho. O desempenho de um docente não será o mesmo numa escola desorganizada, com uma grande quantidade de problemas, ou numa escola sem dificuldades, com bom clima e trabalho de equipa entre os professores. (op. cit., para. 12)

4) Quanto ao tipo de ADD:

O preferível é, juntamente com um sistema que apoia a avaliação interna, existir um sistema de avaliação externo no qual também participem os professores implicados. (op. cit, para. 9)

5) Relativamente à frequência da ADD:

Alguns países optaram por avaliações anuais, outros por bianuais ou de quatro em quatro anos. Noutros países ainda a avaliação é feita a pedido do docente, pelo que não existe uma frequência preestabelecida. De qualquer modo, em primeiro lugar, há que ter em conta o custo de fazer avaliações e, em segundo lugar, o que pode interferir no desempenho habitual dos docentes. (op. cit, para. 10)

Para terminar, se considerarmos o elevado número de estabelecimentos de ensino privados existentes em Portugal e se atendermos que a economia social tem vindo a crescer exponencialmente nas últimas décadas, sendo potenciadora de empregos estáveis, faz todo o sentido observar a realidade chilena e aprender com as suas boas práticas de ADD. Ainda assim, de acordo com o Jornal Correio da Manhã (CMJornal, 2008, para. 1), em 2008, são identificadas “várias semelhanças entre o sistema de avaliação de professores chileno e o português”, embora o SADD português fosse bem mais complexo e burocrático do que o chileno.

Um pouco por todo mundo, nomeadamente nos países mais desenvolvidos, a ADD torna-se uma prática corrente. Contudo, Murillo (Santos, 2007) alerta que não há um SADD perfeito, mas a existência deste é fundamental para melhorar a qualidade educativa. Antes de mais, a ADD deve: atender ao contexto onde se insere; deve mobilizar toda a panóplia de instrumentos e estratégias de avaliação; o avaliador deve ser um especialista; preferencialmente, deve recorrer à avaliação interna e externa; sendo que a frequência da ADD deve ser estabelecida de forma que não interfira com o desempenho do docente, nem acarrete custos elevados.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos a metodologia utilizada na Investigação. Assim, começamos por enunciar a pergunta de partida e algumas questões de investigação; definimos os objetivos e estratégias investigativas; abordamos a definição da amostra; por fim, exploramos todas as etapas da realização do inquérito por questionário e entrevista.

1. A Pergunta de Partida

De acordo com Quivy & Campenhoudt (1998), uma boa pergunta de partida deve respeitar, hierarquicamente, as três seguintes exigências: ser clara (precisa, concisa e unívoca); ser exequível (ser realista); ser pertinente (com intenção de compreensão dos fenómenos estudados).

Tendo em conta os requisitos apresentados, tivemos necessidade de, variadas vezes, reformular a pergunta de partida, de forma a exprimir objetivamente o que pretendíamos estudar, tendo chegado à seguinte:

Em que medida a ADD contribui para a melhoria da qualidade do ensino Creche e Pré-escolar, nas instituições da rede de educação privada do concelho de Braga?

A definição desta pergunta deu origem às questões de investigação que se seguem.

1.1. Questões de Investigação

Este estudo pretende dar resposta às seguintes perguntas de investigação que estão subjacentes à pergunta de partida:

- A ADD traz benefícios para a aprendizagem das crianças?
- A ADD contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes?
- Existem resultados que evidenciam a satisfação dos docentes e dirigentes das instituições educativas privadas, relativamente à ADD implementada nas suas Instituições?

- Existem resultados que evidenciam que os encarregados de educação estão satisfeitos com a qualidade do ensino nas instituições educativas privadas com um SADD implementado?
- Existem resultados que evidenciam que a implementação de um SADD nas instituições educativas privadas é uma necessidade igualmente sentida pelos seus dirigentes e docentes?
- As instituições educativas privadas estão interessadas na implementação da ADD?
- As instituições educativas privadas têm autonomia para construir o seu próprio dispositivo de ADD?

2. Objetivos

2.1. Objetivo Geral

- Conhecer os dispositivos de ADD implementados na rede de educação privada do concelho de Braga a funcionarem com Creche e Pré-escolar.

2.2. Objetivos Específicos

- Inquirir as instituições educativas privadas Creche e Pré-Escolar do concelho de Braga sobre as suas práticas de ADD;
- Inquirir as expetativas dos dirigentes/diretores das instituições educativas privadas, relativamente à ADD;
- Analisar os dispositivos de ADD existentes.

3. Estratégias Investigativas

Como “não existe investigação sem documentação” (Albarelló *et al.*, 2005, p. 15), elencámos as estratégias investigativas (pesquisa documental e bibliográfica e inquérito) que nos orientaram:

- Recolha de dados preexistentes: secundários e documentais, entre setembro e fevereiro de 2014;

- Leituras exploratórias sobre o tema da ADD (revisão da literatura), quer no que respeita aos contributos portugueses, quer aos contributos de outros contextos nacionais, de natureza teórica e/ou com investigação empírica neste domínio; as leituras foram realizadas entre setembro de 2014 e janeiro de 2016;
- Recolha de evidência empírica, através do inquérito por questionário e entrevista, feito entre março e julho de 2014.

Após revisão da literatura, bem como através da experiência profissional que possuímos e pelo contacto que mantemos, há mais de uma década, com outras IPSS do distrito de Braga, constatámos que a ADD nas instituições de economia social é uma área pouco desenvolvida, podendo mesmo considerar-se como uma prática quase inexistente. Ocorre também, frequentemente, que, em algumas das IPSS que conhecemos de perto, a progressão na carreira docente processa-se automaticamente, dependendo unicamente do decurso do tempo, ou seja, dos anos de serviço, embora, no que respeita à questão salarial, o congelamento seja o que predomina. Desta forma, as IPSS com sistemas de gestão da qualidade implementados preveem forçosamente a ADD, ainda que, do nosso ponto de vista, seja bastante redutora, resumindo-se basicamente à aplicação de questionários de satisfação aos seus clientes. Para reforçar esta ideia, Alves & Machado (2010, p. 13) defendem que “qualquer que seja o domínio de atividade, 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.”

É igualmente de referir que esta investigação empírica, recorrendo ao método de sondagem em pequena escala (*survey studies*), pretende fazer uma descrição sumária, factual e rigorosa de uma determinada situação ou área de interesse, nomeadamente inquirir as instituições da rede de educação privada do concelho de Braga, com as respostas Creche e/ou Jardim e Infância, sobre as suas práticas de ADD:

A pesquisa *survey* pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário. (Freitas *et al.*, 2000, p. 105)

4. A Amostragem

4.1. A Definição da Amostra: Sondagem em Pequena Escala

Como foi já referido, o estudo de investigação tem como população-alvo todas as instituições da rede de educação privada (com e sem fins lucrativos) do concelho de Braga, que inclui os estabelecimentos Particulares e Cooperativos, Misericórdias, Mutualidades, Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e instituições equiparadas, como, por exemplo, Organizações Não Governamentais (ONG), a funcionarem com as respostas educativas Creche² e/ou Pré-escolar. De acordo com a definição do Ministério da Educação:

As redes de educação pré-escolar, pública e privada, constituem uma rede nacional, visando efetivar a universalidade da educação pré-escolar. [...] A rede privada integra os estabelecimentos de educação pré-escolar que funcionem em estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo, em instituições particulares de solidariedade social e em instituições, sem fins lucrativos, que prossigam atividades no domínio da educação e do ensino. (n.º 1 e 3, artigo 3.º, Decreto-Lei n.º 147/97)

Apesar do nosso interesse primordial ser pelas instituições sociais como as IPSS e instituições equiparadas do concelho de Braga, incluímos neste estudo os estabelecimentos de ensino particular, para abarcarmos os dois grandes tipos de instituições da rede de educação privada do segundo e terceiro setor, respetivamente:

Integram a economia social as seguintes entidades, desde que abrangidas pelo ordenamento jurídico português: a) as cooperativas; b) as associações mutualistas; c) as misericórdias; d) as fundações; e) as IPSS não abrangidas pelas alíneas anteriores; f) as associações com fins altruísticos que atuem no âmbito cultural, recreativo, do desporto e do desenvolvimento local; g) as entidades abrangidas pelos subsectores comunitário e autogestionário, integrados nos termos da Constituição no setor cooperativo e social; h) outras entidades dotadas de personalidade jurídica, que respeitem os princípios orientadores da economia social previstos no artigo 5.º da presente lei e constem da base de dados da economia social. (artigo 4.º, Lei n.º 30/2013)

Numa fase inicial, raciocinámos ainda alargar este estudo a todo o país, com o objetivo de fazer um diagnóstico das práticas de ADD nas IPSS em Portugal, que serviria de base para a construção de um referencial de ADD a aplicar no nosso

² “A creche é um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade” (artigo 3.º, Portaria n.º 262/2011; Portaria n.º 411/2012).

contexto de trabalho (uma IPSS), contribuindo, desta forma, para satisfazer uma necessidade atual da Instituição. Posteriormente, equacionámos a possibilidade do nosso Universo abarcar o distrito de Braga. Assim, pretendíamos tornar este estudo mais abrangente. No entanto, como isso traria mais dificuldades, quer em termos financeiros, quer em termos de tempo ou mesmo de interação com os inquiridos, já que desejávamos um estudo *in loco* (presencial), sem recurso às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), nomeadamente à Internet; por conseguinte, optámos por restringir o nosso estudo ao concelho de Braga, sendo este o nosso Universo.

Das inúmeras instituições educativas da rede privada existentes no concelho de Braga, centramo-nos apenas nas instituições com as respostas Creche e Pré-escolar, sendo a população inquirida de cinquenta e quatro “«casos» da investigação” (Hill & Hill, 2002, p. 41). No entanto, esta representa uma fração do Universo (Barañano, 2008), pois não há certeza quanto ao seu alcance total, dado que se fundamentou em bases de dados disponíveis na Internet, tais como a Carta Social, AEEP e fonte de pesquisa Google. Geralmente, as pesquisas baseiam-se “na seleção de uma amostra que poderá permitir «minimizar a probabilidade de um determinado desvio entre o valor estimado, relativo à amostra, e o valor verdadeiro mas desconhecido, relativo à população total»” (Deshaies, 1997, p. 332 cit. in Lévy, 1979, p. 14), o que faz com que a dimensão e o grau de representatividade sejam os dois grandes problemas da técnica de amostragem.

Sobre este assunto, Barañano (2008) diz que não existe uma dimensão ótima da amostra, não devendo cair no erro de ser demasiado grande, pelo desperdício de recursos que pode acarretar, ou demasiado pequena, para não diminuir a credibilidade dos resultados:

A dimensão da amostra depende de uma série de fatores, nomeadamente o número de grupos ou subgrupos a analisar, o nível de precisão, e o grau de confiança pretendidos para os resultados, o custo de obtenção da amostra e o orçamento disponível, e a variabilidade da característica a estudar na população. (Barañano, 2008, p. 86)

Na hora de definir o tamanho de uma amostra de investigação, os recursos disponíveis, tais como “dinheiro, tempo, material, acesso aos respondentes ao

questionário, e motivação pessoal do investigador” (Hill & Hill, 2002, p. 53), fazem a diferença. Mas os mesmos autores defendem que muitas vezes a escolha é feita com base na motivação pessoal do investigador. Por exemplo, enveredar pelo “«caminho do esforço mínimo» conduz muitas vezes a uma amostra de dados pequena demais para testar hipóteses da investigação de uma maneira estatisticamente adequada” (Hill & Hill, 2002, p. 54).

Em investigação académica, nomeadamente no âmbito de Mestrado, Hill & Hill (2002) indicam que, para análise de dados quantitativa, o ideal seria que o Universo apresentasse uma dimensão entre 100 e 500 casos, considerando um Universo inferior a 100 casos ideal para uma análise de dados qualitativa. Tratando-se de uma investigação no âmbito de uma tese de Mestrado, o universo pode ser relativamente pequeno, indicando estes autores, a título de exemplo, o total de cinquenta respondentes como número suficiente. Os mesmos autores mencionam ainda que “é melhor fazer uma boa investigação de âmbito limitado do que uma investigação fraca de grande escala e, normalmente, nem o tempo nem os recursos disponíveis que os alunos dispõem são adequados para fazer uma investigação de grande escala” (op. cit.: 2002, p. 44).

Considerando a dimensão inicial e final da nossa amostra, com cinquenta e quatro inquiridos e cinquenta respostas obtidas, respetivamente, podemos definir este estudo de investigação como uma sondagem em pequena escala, abarcando o concelho de Braga e definindo como população-alvo as Creches e os Jardins de Infância da rede de educação privada.

Ainda que a definição do tamanho da nossa amostra de investigação tenha atendido aos recursos disponíveis, a motivação pessoal da investigadora não foi totalmente desconsiderada. Por um lado, conforme referido neste ponto, tínhamos uma enorme vontade de estender a sondagem ao distrito de Braga ou mesmo a todo o país, mas tal não foi possível, tendo em conta motivos económicos, laborais, materiais, de tempo, de dificuldade de deslocação e de acesso aos respondentes ao questionário, tal como já referido. Por outro lado, pretendíamos também uma maior aproximação aos respondentes ao questionário através da entrega e levantamento dos questionários em mão, o que nos fez rejeitar a aplicação do questionário *online*, pois

acreditávamos que, dessa forma, elevaríamos a participação da amostra-alvo no estudo. Além disso, tínhamos previsto a realização de entrevistas a casos específicos da amostra, que, muito possivelmente, seriam bem-sucedidas devido a este contacto de proximidade.

4.2. Método de Amostragem Não-Casual: Amostragem por Conveniência

Entre os dois grandes métodos existentes para seleccionar uma amostra, optámos pelo método de “amostragem não-casual”, sendo também chamada de amostragem “dirigida” ou “métodos não-probabilísticos” (Hill & Hill, 2002, p. 45), e, dentro desta classe de amostragem, optámos pelo tipo de amostragem por conveniência. Os casos de estudo que escolhemos representam uma amostragem por conveniência, na medida em que “são os casos facilmente disponíveis” (Hill & Hill, 2002, p. 49) e foram escolhidos especificamente pelos investigadores (a escolha não foi aleatória). Barañano (2008, p. 91) refere que, na amostragem por conveniência, a seleção da amostra é feita arbitrariamente em função da conveniência da pesquisa, mencionando, a título de exemplo, que “é a seleção dos casos que geograficamente ficam mais perto da morada do investigador”.

Circunscrever a nossa amostra às instituições do concelho de Braga, identificadas através da Internet, deve-se à facilidade e proximidade de residência da investigadora, facilitando, desta forma, o contato direto com toda a amostra. Como afirma Hill & Hill (2002), este método de amostragem apresenta vantagens e desvantagens, já que pode ser considerado barato, fácil e rápido, mas as conclusões só podem ser aplicadas à amostra, não sendo possível extrapolar com fiabilidade os resultados para o Universo pela falta de garantia da representatividade da sua amostra. Vicente *et al.* (2001) partilham da mesma opinião, ao assegurarem que, quando os elementos da amostra são escolhidos por uma questão de conveniência, não há garantia que a amostra seja representativa: – “sempre que possível, a amostra deve ser representativa do Universo, caso contrário, pode introduzir um enviesamento grande na investigação” (Hill & Hill, 2002, p. 74). Assim, uma vez que não temos certeza da representatividade da nossa amostra, não pretendemos generalizar os resultados desta investigação ao concelho de Braga. Desejamos que nos sirvam de apoio para conhecermos a realidade

das instituições inquiridas, mas, acima de tudo, para conhecermos algumas práticas de ADD nas organizações de ensino não estatais, que, num futuro próximo, poder-nos-ão apoiar na construção de um referencial de ADD, bem como ajudar qualquer instituição educativa da rede privada a implementar ou melhorar o seu sistema de ADD.

Ainda assim, caso a nossa amostra-alvo de estudo, que corresponde a cinquenta e quatro instituições educativas privadas do concelho de Braga, apresentasse uma discrepância considerável em relação à amostra obtida, pela impossibilidade de obtenção de respostas, teríamos, dada a insuficiência de casos, necessidade de alargar o âmbito da amostra-alvo a um dos municípios do distrito de Braga, como, por exemplo, Vila Nova de Famalicão, recorrendo, para o efeito, e mais uma vez, pelas mesmas razões, ao método de amostragem por conveniência. Contudo, não tivemos essa necessidade. Ainda assim, fomos resilientes no processo de entrega e levantamento dos questionários, tendo obtido uma amostra de 92,6 por cento, que corresponde a cinquenta casos (anexo V). Segundo Barañano (2008, p. 87), “é normal insistir junto da subamostra dos que não responderam, tentando obter o mínimo indispensável de informação sobre esta parte da população”. Apenas 7,4 por cento dos casos (quatro instituições) não aceitaram participar neste estudo, criando forte aproximação entre amostra obtida e amostra-alvo (anexo V).

Por outro lado, a seleção da população-alvo de entrevista foi feita tendo em conta que “o critério que determina o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objetivos da investigação, tomando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas e garantido que nenhuma informação importante foi esquecida” (Albarelló *et al.*, 2005, p. 103). Como tal, para seleção dos casos da entrevista, optámos novamente pelo método de “amostragem não-casual” (Hill & Hill, 2002, p. 45) do tipo amostragem por conveniência, na medida em que a seleção não foi aleatória e sujeitou-se aos nossos critérios. De entre um total de catorze instituições identificadas através do inquérito por questionário como tendo práticas de ADD, selecionamos apenas uma amostra de quatro casos, por considerarmos o número suficiente, tendo em conta os objetivos deste estudo. Os quatro casos da amostra foram escolhidos, essencialmente, pela riqueza dos resultados do inquérito por questionário.

5. O Inquérito por Questionário

Para Barañano (2008), o questionário, enquanto técnica de inquérito, é o instrumento mais utilizado, nomeadamente quando se pretende inquirir um grande número de pessoas. Segundo Quivy & Campenhoudt (1998), o questionário permite a recolha das informações e, enquanto método quantitativo, permite comparar respostas e correlacionar variáveis.

No que respeita ao seu conteúdo, o questionário pode apresentar-se sob a forma de questões abertas (de respostas livres), fechadas (de respostas múltiplas ou dicotómicas) ou em árvore (a resposta a certas questões é determinada pelas respostas dadas às questões precedentes), recomendando-se, sempre que possível, o uso das três formas num mesmo questionário (questionário misto) (Barañano, 2008), pois “a variedade na forma das questões evita a impressão de monotonia, que é um grande perigo” (Barañano, 2008, p. 100). No entanto, Vicente *et al.* (2001) alertam que deve haver algum cuidado no uso de perguntas abertas: “as perguntas abertas devem ser reduzidas ao mínimo, não só pela dificuldade de registo como podem significar para o respondente maior esforço” (op. cit., p. 162). Por esse facto, estes autores referem que o conteúdo e a forma do questionário são muito importantes, servindo para dar resposta aos objetivos do estudo – “é fundamental a linguagem e o formato das questões, a sequência de apresentação dos temas, a sequência das questões e mesmo o *layout* de todo o questionário” (Vicente *et al.*, 2001, p. 23).

Como todos os métodos, apresenta vantagens e desvantagens. Aduz vantagens, na medida em que se torna possível quantificar uma grande quantidade de dados e permite a análise de correlação; há ainda a exigência da representatividade da amostra. Apresenta desvantagens, tais como: o peso dos questionários e o custo elevado, no caso de serem entregues em suporte papel; os problemas de credibilidade do dispositivo; a eventual superficialidade das respostas; os resultados podem apresentar-se como meras descrições superficiais; os respondentes são individualmente considerados, descurando as suas redes de relações sociais; pode haver falhas ao nível da motivação e formação dos investigadores (Quivy & Campenhoudt, 1998).

No que concerne à credibilidade científica do inquérito por questionário, Quivy & Campenhoudt (1998) indicam que:

Para que o método seja digno de confiança devem ser preenchidas várias condições: rigor na escolha da amostra, formulação clara e unívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado, atmosfera de confiança no momento da administração do questionário, honestidade e consciência profissional dos entrevistadores (op. cit., p. 190).

Barañano (2008) reforça esta ideia, dizendo que o rigor científico aplicado na construção do questionário é fundamental para a qualidade da informação fornecida pela investigação.

Quivy & Campenhoudt (1998, p. 188) acrescentam ainda que o questionário pode ser “de administração indireta” (preenchido pelo inquiridor) ou “de administração direta” (preenchido pelo inquirido), podendo ser entregue em mão, “endereço indiretamente pelo correio”, ainda que pouco credível em investigação, ou por outra via, como, por exemplo, o telefone. Além disso, “é francamente desejável fazer um teste-piloto sobre o questionário e revê-lo com base nos resultados desse teste”, procurando determinar se as perguntas do questionário vão de encontro aos objetivos do estudo, bem como para detetar e corrigir imperfeições (Tuckman, 2012, p. 335).

A fase de pilotagem do questionário “terá como resultado a confirmação da adequação do questionário ou, pelo contrário, a verificação da não adequação do questionário e, portanto, a sua modificação, no todo ou em parte” (Barañano, 2008, p. 101). Vicente *et al.* (2001) afirmam que o teste-piloto tem como objetivo “identificar perguntas-problema que justifiquem uma modificação de redação, de formato ou mesmo eliminação na versão final” (op. cit., p. 23). Por sua vez, Tuckman (2012) acrescenta ainda que deve haver intencionalidade na escolha do grupo a aplicar o teste-piloto (ou pré-teste), mas este não deve fazer parte da amostra. A realização deste pré-teste trata-se, portanto, de “um ensaio do questionário em pequena escala” (Barañano, 2008, p. 101). Como tal, é “o questionário é pré-testado diversas vezes”, para garantir a sua compreensão e evitar ambiguidades (Vicente *et al.*, 2001, p. 163).

Na administração de qualquer questionário, quer seja entregue em mão ou enviado pelo correio, Tuckman (2012) apresenta sete aspetos que devem ser abordados na carta de apresentação que o acompanha: 1) os objetivos e intenções da investigação; 2) a proteção da identidade do inquirido (questionário anónimo e confidencial); 3) o endosso e aprovação do estudo (usar papel timbrado, com nome do orientador, etc.); 4) a legitimidade do investigador (identificação do investigador); 5) as oportunidades para esclarecimento (informar o inquirido sobre a possibilidade de obter os resultados do estudo); 6) o pedido de cooperação/ajuda (menção do contributo do estudo para o inquirido); 7) as orientações especiais (por exemplo, estabelecimento de prazo limite). Desta forma, a carta de apresentação, que se propõe que seja curta, “constitui uma das partes mais importantes da expedição inicial do questionário, porque lhe compete fundamentar a legitimidade do estudo e a respeitabilidade do investigador” (Tuckman, 2012, p. 343).

Ainda Tuckman (2012) enuncia que, quando uma parte significativa das pessoas não respondem ao questionário (por exemplo, 20 por cento), deve fazer-se uma nova tentativa, reenviando-lhes novos questionários, de forma a obter-se parte deles (5 ou 10 por cento) e validar o estudo, evitando o erro de amostragem. “Este processo adicional é indispensável para garantir que os sujeitos que não responderam não sejam sistematicamente diferentes dos que responderam” (Tuckman, 2012, p. 348). Contudo, este autor reconhece que obter resposta dos inquiridos que não devolvem o questionário não é tarefa fácil, ainda mais quando já foram feitas duas ou três tentativas nesse sentido.

Num questionário, o tratamento das não-respostas é precioso e deve ser considerado. Albarello *et al.* (2005) entende a não-resposta como sinal de sabedoria:

A pessoa interrogada acha implicitamente que, dada a sua atual situação, não pode razoavelmente emitir uma opinião sobre uma problemática demasiado remota, alheia à sua vida quotidiana e sobre a qual ainda não foi levada a forjar uma opinião baseada em argumentos. (op. cit., p. 65)

Tendo em conta a abordagem de Albarello *et al.* (2005) sobre as não-respostas, ousamos reportar a sua teoria para as instituições com recusa de participação. Embora se tratem de coisas distintas, entendemos que a não-devolução de um questionário

poderá ter o significado que Albarello *et al.* (2005) atribui à não-resposta de uma pergunta.

5.1. Desenvolvimento, Entrega e Recolha do Questionário

A fase de produção do questionário foi relativamente morosa, definindo-se como um processo de construção, revisão e reformulação constante, porque construir as perguntas certas não é tarefa fácil: – “é muito fácil elaborar um questionário mas não é fácil elaborar um bom questionário” (Hill & Hill, 2002, p. 83).

Desta forma, elaborámos um questionário relativamente curto, com perguntas breves, simples e mistas, principalmente constituído por questões fechadas, apresentando apenas duas questões abertas e algumas questões em árvore, considerando simultaneamente a clareza, objetividade e pertinência das suas perguntas. A construção do questionário obedeceu ainda aos objetivos da sua aplicação, que visavam fazer uma análise diagnóstica sobre as práticas de ADD nas instituições de educação privadas do concelho de Braga com as respostas Creche e/ou Jardim de Infância.

O resultado final do processo de construção do questionário encontra-se no quadro I.

Objetivos do Questionário	Critérios	Itens do Questionário
➤ Caracterizar as instituições-alvo de estudo.	➤ Tipo de instituição: identificação do entrevistado, níveis de ensino, serviços prestados, designação jurídica, dimensão, número de docentes.	1. <i>Que cargo/categoria profissional ocupa na sua instituição?</i> 2. <i>Que tipo de respostas a sua instituição dispõe?</i> 3. <i>Qual a designação jurídica da sua instituição de ensino?</i> 4. <i>Qual a dimensão da sua instituição?</i> 5. <i>Quantos docentes (professores e/ou educadores de infância) trabalham na sua instituição?</i>
➤ Identificar práticas de ADD nas instituições de ensino privadas do concelho de Braga, com contexto de Creche e Jardim de Infância.	➤ Existência de um Sistema de ADD: período de implementação; respostas educativas; sistematicidade.	6. <i>A sua instituição tem um SADD implementado?</i> 6.1. <i>A sua instituição tem a pretensão de implementar um SADD?</i> 6.2. <i>Em que níveis de ensino da sua instituição está implementado um SADD?</i> 6.3. <i>Há quanto tempo a sua instituição realiza a ADD?</i> 6.4. <i>Com que frequência a sua instituição realiza a ADD?</i>
➤ Identificar os intervenientes no processo de ADD.	➤ Papel dos avaliadores e avaliados.	6.5. <i>Quem realiza a ADD na sua instituição?</i> 6.6. <i>Como são nomeados/escolhidos os avaliadores, na sua instituição?</i> 6.9. <i>Na sua instituição, que</i>

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NA REDE DE EDUCAÇÃO PRIVADA DE BRAGA:
CONTRIBUTO PARA A MELHORIA DA QUALIDADE EDUCATIVA CRECHE E PRÉ-ESCOLAR

		<i>regimes/modalidades contratuais têm os educadores/professores avaliados?</i>
➤ Conhecer os modelos e recursos utilizados no SADD.	➤ Modelos e instrumentação de ADD.	6.7. <i>Que instrumento/s são utilizados para realização da avaliação do desempenho docente, na sua instituição?</i> 6.8. <i>Em que modelo/documento se baseou a sua instituição, para construção do SADD?</i>
➤ Conhecer os contributos da ADD para a melhoria da qualidade do ensino na rede privada do concelho de Braga.	➤ Vantagens da ADD.	6.10. <i>Considera que a ADD trouxe contributos para a melhoria da qualidade do ensino na sua instituição?</i>
➤ Avaliar o grau de satisfação ou insatisfação dos intervenientes no processo de ADD.	➤ Participação de outros intervenientes. ➤ Satisfação dos encarregados de educação, equipa docente, dirigentes, direção técnico-pedagógica, etc.	6.11. <i>Considera que os encarregados de educação estão satisfeitos com a qualidade do ensino na sua instituição?</i> 6.12. <i>Considera que a equipa docente da sua instituição está satisfeita com o SADD implementado?</i> 6.13. <i>A implementação de um SADD, na sua instituição, surgiu para satisfazer uma necessidade de quem?</i> 6.15. <i>Em que medida está satisfeito/a ou insatisfeito/a com a ADD implementada na sua instituição?</i>
➤ Descrever os principais objetivos que levaram à criação de um SADD nas instituições educativas privadas do concelho de Braga.	➤ Finalidades da ADD.	6.14. <i>A implementação de um SADD, na sua instituição, tem como principal/ais finalidade/s: (...)</i>

Quadro I: Fundamentação do Questionário

Após conclusão desta etapa, procedemos à aplicação de dois testes-piloto (pré-testes), em momentos subsequentes, sendo o primeiro aplicado numa Instituição Particular de Solidariedade Social de Vila Nova de Famalicão e o segundo numa Escola Privada do Porto (anexos VII e VIII). De referir que tínhamos intenção de aplicar um terceiro pré-teste, mas ficou sem efeito devido à indisponibilidade da pessoa convidada. A escolha das instituições-alvo do pré-teste relaciona-se com três motivos essenciais: 1) pelo facto de conhecermos as pessoas responsáveis pela área educativa dessas instituições, facilitando a comunicação; 2) por se tratarem de instituições com práticas de avaliação do desempenho docente; 3) porque não fazem parte dos casos da amostra.

As respostas às perguntas, as dúvidas, os comentários, as observações, bem como o parecer global sobre o questionário foram muito valiosos para este estudo, permitindo-nos fazer algumas correções e acréscimos, antes da sua aplicação. Como

resultado da aplicação do teste-piloto, alterámos a ordem de algumas perguntas, introduzimos novas questões, reformulámos outras e aferimos a sua utilidade, dando lugar à elaboração da versão definitiva do questionário. Parafraçando Baraňano (2010, p. 111), o pré-teste tornou-se, por isso, “um ponto de controlo indispensável”.

Posto isto, o passo seguinte foi identificar instituições que cumprissem os nossos requisitos. Para o efeito, recorreremos à Rede de Serviços e Equipamentos Sociais – Carta Social 2014 –, por se tratar de um instrumento de planeamento primordial, disponível *online*, no site do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, atualizado anualmente, que divulga a rede de serviços e equipamentos existentes por áreas (distrito e concelho), freguesia, área de intervenção (crianças, jovens, adultos e idosos com e sem deficiência) e resposta social (ama, creche e CATL). O sítio da Rede de Serviços e Equipamentos Sociais³ (Carta Social, 2014), ainda que não se constitua como um registo cadastral, foi, sem dúvida, uma ferramenta muito útil, já que nos permitiu identificar 74 por cento das instituições inquiridas. De acordo com informação recolhida no sítio (Carta Social, 2014):

A Carta Social consubstancia-se num estudo de análise da dinâmica da RSES (Rede de Serviços e Equipamentos Sociais) pretendendo dar a conhecer as respostas sociais, no âmbito da ação social, tuteladas pelo MSSS, em funcionamento no Continente, a sua caracterização, localização territorial, equipamentos e entidades de suporte. (op. cit., n.p.)

As restantes instituições-alvo de estudo (26 por cento), nomeadamente os estabelecimentos de ensino da rede privada Pré-Escolar e outros não contemplados na Carta Social (estarão disponíveis somente a partir de 2016), foram identificadas com base no sítio da Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo⁴ (AEEPC, 2014), em fontes de pesquisa Google, através de informações fornecidas por terceiros, e ainda no nosso conhecimento pessoal e de procuras efetuadas no terreno. Como resultado desta pesquisa, foram identificadas inúmeras instituições não estatais do concelho de Braga, ainda que somente cinquenta e quatro reunissem os requisitos pretendidos. Algumas das instituições inicialmente identificadas tinham, entretanto, encerrado e outras já não dispunham do serviço Creche e/ou Jardim de Infância. No entanto, convém referir que, muito possivelmente, a nossa pesquisa de instituições

³ <http://www.cartasocial.pt>

⁴ <http://www.aeep.pt>

educativas privadas através da *Internet* pode ter negligenciado parte delas, dado que algumas poderão não ter registo nessa rede.

Apesar de existirem ferramentas gratuitas para aplicação de questionários *online*, optámos por entregar o questionário em mão às cinquenta e quatro instituições educativas privadas do concelho de Braga, de forma a obtermos melhores resultados, pois estávamos convictas que a nossa presença faria a diferença e, de facto, constatámos essa realidade.

Posto isto, no dia 12 de março de 2014, munida de uma carta de apresentação (anexo IX), com pedido de autorização para aplicação de um inquérito por questionário, bem como do respetivo questionário (anexo X), ambos colocados em envelope, dirigido ao/à presidente da direção das instituições educativas, fomos para o terreno. O processo de entrega e recolha dos questionários “de administração direta” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 188), no concelho de Braga, teve a duração aproximada de dois meses, concluindo-se a 8 de maio de 2014 (anexo XI).

Este processo, apesar de muito trabalhoso e caro, foi uma experiência enriquecedora e gratificante. Além de permitir estabelecer conversas informais com as pessoas ao serviço das instituições-alvo, nomeadamente diretores/as, educadores/as, administrativos/as, porteiros/as, permitiu-nos conhecer um leque muito diversificado de infraestruturas e equipamentos de apoio à infância, que muito nos agradou. Fazendo uma apreciação meramente pessoal, baseada na observação do tipo de edifício e espaço exterior, podemos referir que a grande maioria das instituições inquiridas apresentavam boas condições físicas, sendo que uma minoria apresentava condições suficientes.

Durante a primeira visita realizada às instituições, foi clarificado o propósito do estudo, o seu carácter anónimo e confidencial, bem como estabelecida a data da segunda visita às instituições, para levantamento dos questionários devidamente preenchidos. Contudo, antes de procedermos ao levantamento dos questionários, abordámos telefonicamente a grande maioria das instituições. De um modo geral, foi com enorme satisfação que constatámos o cumprimento do prazo estabelecido, para preenchimento do questionário. Em alguns casos particulares, em instituições com recusa de participação ou em caso de morosidade na devolução dos questionários,

houve necessidade de estabelecermos outros contactos (via correio eletrónico, expedição postal ou pessoalmente). Apesar de insistentemente clarificarmos o propósito do estudo, através desses meios de comunicação e por via telefónica, as instituições com recusa de participação não mudaram de opinião. Ainda assim, a taxa de respostas foi bem-sucedida, ou seja, de 92,6 por cento, tal como anteriormente mencionado (ponto 4.2.).

Em suma, podemos afirmar que fomos criteriosas nesta fase do processo: fomos exigentes na escolha da amostra, abarcando todas as instituições que conseguimos identificar e que reuniam os requisitos pretendidos; esforçamo-nos por ser claras e objetivos na formulação das perguntas; fizemos a verificação da correspondência entre as perguntas e o entrevistado; e trabalhamos numa atmosfera de confiança, com consciência e honestidade. Ainda assim, deparámo-nos com algumas dificuldades, quer em termos de tempo, por motivos profissionais, quer em termos financeiros, já que não obtivemos qualquer apoio para a sua realização. Sentimos também algum constrangimento, nomeadamente no processo de recolha dos questionários. Devido à morosidade na devolução de alguns questionários, fomos forçadas a efetuar deslocações extra a determinadas instituições, bem como a explicar novamente os objetivos do estudo. Apesar disso, o resultado final foi produtivo e muito positivo.

Relativamente ao tratamento do questionário, recorremos ao *software* de análise estatística de dados SPSS, considerando-o como o mais indicado para tratamento dos resultados da aplicação de cinquenta questionários, já que permite transformar dados, cruzar variáveis, comparar grupos de casos, correlacionar, etc. Este programa, além de facilitar o trabalho e reduzir os erros, oferece a possibilidade de apresentar os resultados em gráficos ou quadros, que podem ser facilmente transportados para relatórios em Word (Pereira, 2011).

6. O Inquérito por Entrevista

Segundo Estrela (1994: 342), a entrevista tem como objetivo “a recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo”. Entre os objetivos mais frequentemente perseguidos numa investigação, a entrevista apresenta os seguintes (Barañano, 2008, p. 93): “controlo” (quando se quer validar

parcialmente os resultados obtidos anteriormente), “verificação” (quando se pretende averiguar um domínio de uma estrutura conhecida), “aprofundamento” (quando se pretende esclarecer um determinado aspeto de um tema conhecido) e “exploração” (quando se desconhece o fenómeno estudado).

De acordo com Quivy & Campenhoudt (1998, p. 192), a entrevista permite a recolha de dados e, enquanto método qualitativo de análise, valoriza a comunicação e a interação humana, já que se estabelece por contacto direto com o entrevistado, possibilitando obter “elementos de reflexão muito ricos e matizados”. Através das questões abertas, sob orientação do investigador, torna-se possível que “o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 192). De encontro a esta ideia, Barañano (2008, p. 110) cita que “a obtenção de dados a partir da auscultação direta da realidade é de facto um elemento determinante do grau de novidade da investigação”.

A entrevista, enquanto técnica de inquérito, pode apresentar três variantes: “entrevista não-diretiva, entrevista semidiretiva e entrevista diretiva” (Barañano, 2008, p. 92). Na entrevista não-diretiva ou livre, “o entrevistador propõem um tema com um carácter alargado [...] e o entrevistado desenvolve o tema à sua vontade, seguindo o seu próprio raciocínio (Barañano, 2008, p. 93). A entrevista semidiretiva ou semidirigida, sendo a mais utilizada, caracteriza-se pela fraca diretividade do interlocutor. O entrevistador orienta-se por “uma série de perguntas-guias, relativamente abertas”, cuja ordem não é rígida, mas a partir das quais tem que obter informações (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 192). Por isso, deixa o entrevistado falar livremente, mas não deixa que este se afaste dos objetivos da entrevista. Por sua vez, na entrevista diretiva ou estandardizada “o entrevistador dirige ao entrevistado uma série de questões numa ordem pré-estabelecida e o entrevistado pode dar respostas tão longas quanto desejar” (Barañano, 2008, p. 93).

Estrela (1994) privilegia a entrevista com uma orientação semidiretiva, sendo que, durante a condução de uma entrevista, deve-se evitar dirigi-la tanto quanto possível, dando a palavra ao entrevistado, interferindo o mínimo possível e evitando que as questões o influenciem. Estrela (1994, p. 342) defende também que não se deve restringir a temática abordada na entrevista, “mas esse alargamento [...] tem sempre

algo a ver com os temas centrais”. Por isso, o entrevistado pode prestar informações espontaneamente, que poderiam ser obtidas numa fase mais adiantada da entrevista. Apesar da liberdade atribuída ao entrevistado, Estrela (1994, p. 342) refere que esta não deve permitir que o entrevistado se desvie de abordar os conteúdos essenciais à entrevista: “a liberdade que se pretende dar ao entrevistado não deverá ser incompatível com a necessidade de precisar os quadros de referência do entrevistado, levando-o a esclarecer os conceitos e situações”. Por este motivo, optámos pela entrevista semidiretiva, uma vez que é a técnica que mais se aproxima das nossas pretensões.

Para Albarello *et al.* (2005, p. 86), a entrevista, apesar da sua legitimidade e de ser muito usada na fase exploratória de qualquer investigação, apresenta entraves à sua realização, como dificuldades em “fazer com que o interlocutor se exprima o mais livremente possível e forneça as informações mais completas e precisas sobre o assunto tratado”. Por sua vez, Barañano (2008, p. 97), apresenta problemas como os erros de memória (esquecimentos e deformações involuntárias) e as distorções voluntárias, “quando se produz uma subestimação ou sobrestimação dos factos por forma a disfarçar situações que se sabem pouco aceitáveis”.

Como refere Albarello *et al.* (2005, p. 105), a aplicação de qualquer entrevista deve contar com certas recusas. As razões da recusa e aceitação são diversas, apontando a classe social média e alta, bem como os quadros superiores, como as posições sociais que dão mais abertura à aceitação das entrevistas. Os traços psíquicos e culturais da pessoa convidada (por exemplo, abertura e facilidade de comunicação) e o tema do estudo poderão ser outros fatores de aceitação apontados por estes autores.

Por sua vez, ao entrevistador compete revelar o interesse do estudo, motivar o interlocutor, fazer desaparecer os seus receios e “explicar como e por que razão a pessoa foi escolhida” (Albarello *et al.*, 2005, p. 108).

A entrevista deve seguir um plano que compreende o guia de entrevista (aspetos a explorar) e o modo de intervenção. Deve, contudo, atender aos diferentes “momentos-chave” da entrevista, como os preliminares, o início da entrevista, o corpo da entrevista e o fim da entrevista (Albarello *et al.*, 2005, p. 111): “a situação de

entrevista põe em jogo numerosas variáveis que influem no conteúdo do que é dito: o quadro da investigação que delimita o espaço do discurso, a palavra e as atitudes do entrevistador, a relação social entre os dois interlocutores” (Albarello *et al.*, 2005, p. 115).

Por fim, Barañano (2008) alerta que a informação recolhida numa entrevista deve ser registada na sua totalidade, mesmo que se considere aparentemente desligada da pergunta formulada: “a nossa experiência demonstra que, frequentemente, estas informações não diretamente ligadas às perguntas realizadas, resultam, aquando da interpretação dos dados, bastante esclarecedoras” (Barañano, 2008, p. 95).

6.1. Preparação e Realização da Entrevista

Durante o processo de investigação, tornou-se necessária a realização de algumas entrevistas, tendo como objetivo aprofundar as respostas dadas no inquérito por questionário sobre as práticas de ADD, bem como conhecer a opinião de um dirigente/diretor (preferencialmente, a mesma pessoa que respondeu ao questionário) sobre potencialidades e constrangimentos associados à ADD. Atendendo ao nosso propósito, optámos pela elaboração de uma entrevista semidiretiva ou semirrígida de aprofundamento de conhecimentos, já que pretendíamos obter informações mais específicas sobre a ADD, possibilitando ao entrevistado expor abertamente os seus pontos de vista, sem se desviar do tema em estudo. Durante o decurso da entrevista, tentámos interferir o mínimo possível, intercedendo apenas para conduzir as perguntas do guião, dar reforço ao entrevistado ou para explorar algum assunto que possa ter surgido e de interesse para a investigação.

Em qualquer investigação, a entrevista deve ser atempadamente preparada. A elaboração do guião de entrevista foi o nosso primeiro passo neste sentido. Tal como defende Guerra (2006), construámos, acrescentámos e reformulámos o guião de entrevista antes da sua aplicação, baseados em algumas das questões fechadas do inquérito por questionário, de forma a esclarecer e justificar essas questões (anexo XIII). Formulámos ainda outras perguntas, que nos permitiram auscultar a opinião de um dirigente/diretor sobre o sistema de ADD implementado na sua instituição, de

forma a alargarmos o nosso conhecimento sobre o assunto. Apoiados também em Guerra (2006), além das questões abertas, criámos uma parte fechada e objetiva, com a caracterização de alguns elementos úteis à pesquisa, tais como: cargo do entrevistado tipo de instituição/local, níveis de ensino, número de docentes e data de realização da entrevista.

A seleção das instituições-alvo de entrevista não foi aleatória. Tal como na aplicação dos questionários, escolhemos o tipo de amostragem por conveniência. A seleção foi feita com base na apreciação dos resultados do questionário, que evidenciaram a existência de boas práticas de avaliação. Desta forma, selecionámos quatro instituições com um sistema de ADD implementado e com resultados muito positivos para todos os intervenientes no processo. O número total de instituições sujeitas a entrevista foi uma decisão nossa. Das catorze instituições identificadas com práticas de ADD, selecionámos uma amostra de quatro instituições que representam os diferentes tipos de instituições-alvo do inquérito por questionário.

O resultado final do processo de construção do guião da entrevista encontra-se no quadro II.

Objetivos da Entrevista	Critérios	Questões Colocadas
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aprofundar os contributos da ADD para a melhoria da qualidade do ensino particular e cooperativo do concelho de Braga. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Melhoria do ensino. 	<p><i>1. Constatando, através dos resultados do inquérito por questionário, anteriormente aplicado às instituições de ensino não estatais do concelho de Braga, que a ADD trouxe contributos para a melhoria da qualidade do ensino nas organizações, beneficiando, principalmente, os docentes, as crianças e a instituição, poderia falar um pouco sobre como se concretiza essa melhoria da qualidade do ensino? Pode dar exemplos?</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar práticas de ADD nas instituições de ensino particular e cooperativo do concelho de Braga, em contexto de Creche e Jardim de Infância. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Papel do avaliador e avaliado. ➤ Procedimentos. ➤ Sistematicidade. ➤ Participação. 	<p><i>2. Como se desenrolou todo o processo de implementação de um SADD na sua instituição? Pode especificar?</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaliar o grau de satisfação dos intervenientes e pais no processo de avaliação do desempenho docente. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participação dos intervenientes. 	<p><i>3. Dos resultados do questionário, resultou que os encarregados de educação estão satisfeitos com a qualidade do ensino na sua instituição. O que é peculiar a esta instituição que fundamenta esta satisfação?</i></p> <p><i>4. Os resultados evidenciaram ainda a satisfação da equipa docente com o SADD implementado. Concorda? Em que se baseia tal afirmação?</i></p>
		<p><i>5. Baseando-se na sua experiência de trabalho, poderia apresentar alguns</i></p>

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NA REDE DE EDUCAÇÃO PRIVADA DE BRAGA:
CONTRIBUTO PARA A MELHORIA DA QUALIDADE EDUCATIVA CRECHE E PRÉ-ESCOLAR

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Descrever os principais objetivos que levaram à criação de um sistema de avaliação de desempenho docente nas instituições particulares do concelho de Braga. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Objetivos da ADD. ➤ Vantagens/potencialidades. 	<p><i>aspectos positivos e negativos da ADD implementada na sua instituição?</i></p> <p><i>9. Considera que a ADD implementada na sua instituição é um modelo a seguir por qualquer organização de ensino não estatal?</i></p> <p><i>10. Se dependesse unicamente de si, manteria, mudaria ou acabaria com a ADD na sua instituição? Poderia justificar essa escolha?</i></p> <p><i>11. De uma forma geral, é a favor ou contra a ADD? Como fundamenta a sua opinião?</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer a metodologia usada na ADD. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Critérios de seleção dos avaliados. ➤ Instrumentação. 	<p><i>6. Como é feita a seleção dos docentes sujeitos a avaliação, na sua instituição?</i></p> <p><i>7. Como é feita a seleção dos avaliadores (internos e externos), na sua instituição?</i></p> <p><i>8. Os instrumentos/documentos utilizados na ADD e a forma como são explorados satisfazem as necessidades da avaliação na instituição?</i></p>

Quadro II: Fundamentação da Entrevista

Após a seleção da nossa amostra, em 19 de junho de 2014, saímos para o terreno, munidas de uma carta de apresentação, que foi entregue em mão às instituições, com pedido de autorização conduzido ao/à presidente da direção, para realização de uma curta entrevista, dirigida a apenas um dos responsáveis pela área educativa (anexo XII). Nessa carta, identificámo-nos, assim como clarificámos o propósito da entrevista, informando sobre a necessidade de gravação de som e confidencialidade dos dados recolhidos.

As quatro instituições-alvo de entrevista mostraram recetividade e interesse em colaborar neste estudo, aceitando prontamente, para nossa surpresa e contentamento, a sua participação. A marcação das entrevistas foi agendada por telefone, de acordo com a data, hora e local estabelecido pelos entrevistados. No espaço aproximado de um mês (de 3 de julho a 31 de julho de 2014), tínhamos realizado as quatro entrevistas individuais, que decorreram na instituição do/a entrevistado/a (anexo XIV).

A entrevista, com um total de onze perguntas, foi preparada para ter uma duração estimada de aproximadamente quinze/vinte minutos, tendo, na realidade, compreendido uma duração entre vinte e cinquenta minutos. Duas das instituições entrevistadas aproximaram-se do tempo estimado, apresentado uma duração de vinte

e de vinte e três minutos cada uma. Já as outras duas instituições entrevistadas ultrapassaram largamente o tempo previsto, com um total de quarenta e de cinquenta minutos de duração cada uma.

Para terminar, falta aludir que o contacto direto com as pessoas entrevistadas foi muito enriquecedor e proveitoso. A simpatia, a boa interação, naturalidade e disponibilidade dos/as diretores/as e educador/a entrevistados/as facilitou a concretização das entrevistas com sucesso. O recurso à captação do som, através do uso de uma câmara de filmar, foi igualmente vantajoso, porque que nos permitiu conseguir a totalidade da informação recolhida durante as entrevistas. Ainda que a transcrição das quatro entrevistas tenha sido muito trabalhosa, foi, sem dúvida, uma mais-valia para o estudo, pois evitou quaisquer falhas de memória ou possíveis distorções.

No próximo capítulo, apresentamos os resultados do estudo empírico, através da apresentação e análise dos resultados do questionário e entrevista.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS

Este terceiro capítulo é dedicado inteiramente à apresentação e análise do inquérito por questionário e entrevista.

Neste estudo, o questionário apresenta-se como a principal técnica de recolha de dados. Por sua vez, a entrevista visa aprofundar as informações recolhidas no questionário e conhecer a opinião dos entrevistados sobre o tema desta investigação.

1. Apresentação e Análise dos Resultados do Questionário

Reportando-nos aos resultados do inquérito por questionário, relativamente à questão sobre cargo/categoria profissional dos inquiridos (questão 1, anexo XV), podemos aludir que, essencialmente, os cinquenta respondentes da rede de educação privada do concelho de Braga são dirigentes ou ocupam cargos superiores, evidenciando-se as seguintes categorias profissionais: diretor/a técnico/a (vinte e duas respostas), membro da direção (nove respostas), coordenador/a pedagógico/a (quatro respostas), diretor/a técnico/a e coordenador/a pedagógico/a (três respostas), coordenador/a-chefe de serviços (duas respostas), secretário/a geral/administrativo/a (duas respostas), sócio-gerente e diretor/a pedagógico/a (uma resposta), presidente do conselho diretivo (uma resposta), diretor/a técnico/a e educador/a de infância (uma resposta), diretor/a de estabelecimento (uma resposta), membro da direção e diretor/a de serviços (uma resposta), membro da direção e coordenador/a pedagógico/a (uma resposta), membro da direção e diretor/a técnico/a (uma resposta), e, por fim, diretor/a pedagógico/a de estabelecimento (uma resposta) (v. Gráfico 1).

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NA REDE DE EDUCAÇÃO PRIVADA DE BRAGA:
CONTRIBUTO PARA A MELHORIA DA QUALIDADE EDUCATIVA CRECHE E PRÉ-ESCOLAR

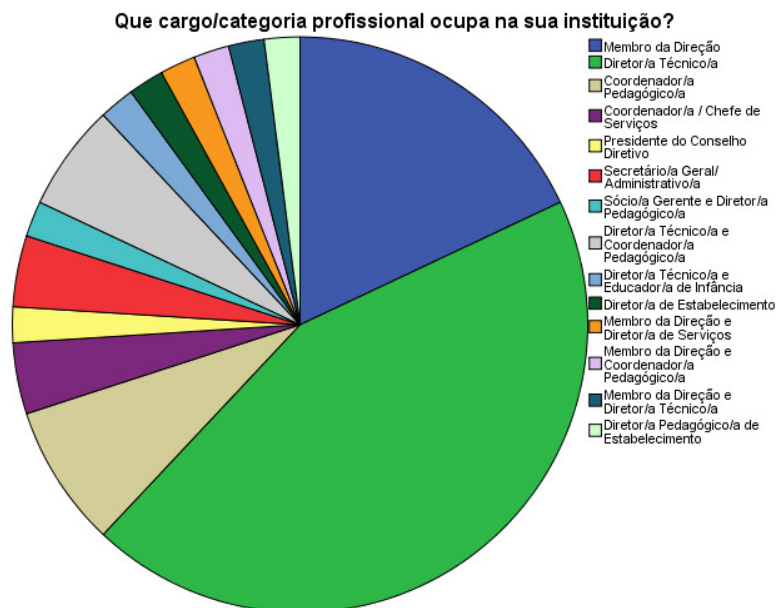


Gráfico 1 - Cargo/Categoria Profissional dos Inquiridos

As cinquenta instituições-alvo de estudo compreendem respostas educativas de vários níveis de ensino, desde a Creche até ao Ensino Secundário, assim como englobam respostas sem níveis de ensino, tais como CATL, Centro de Dia, SAD, Lar de Idosos, Lar de Infância e Juventude, entre outras (questão 2, anexo XV). Desta forma, vinte instituições inquiridas comportam as respostas Creche, Jardim de Infância e outras respostas sem níveis de ensino; oito instituições comportam apenas a resposta Creche; seis instituições comportam a Creche e outras respostas sem níveis de ensino; três instituições comportam apenas a Creche e o Jardim de Infância; três instituições comportam o Jardim de Infância e outras respostas sem níveis de ensino; duas instituições comportam o Jardim de Infância; duas instituições comportam a Creche, Jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico; duas instituições comportam o Jardim de Infância, 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico; duas instituições comportam a Creche, Jardim de Infância, 1.º Ciclo do Ensino Básico e outras respostas sem níveis de ensino; uma instituição comporta a Creche, Jardim de Infância, 1.º, 2.º e o 3.º Ciclo do Ensino Básico; por fim, uma instituição comporta o Jardim de Infância, 1.º, 2.º e o 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (v. Gráfico 2).

AValiação do Desempenho Docente na Rede de Educação Privada de Braga:
Contributo para a Melhoria da Qualidade Educativa Creche e Pré-Escolar

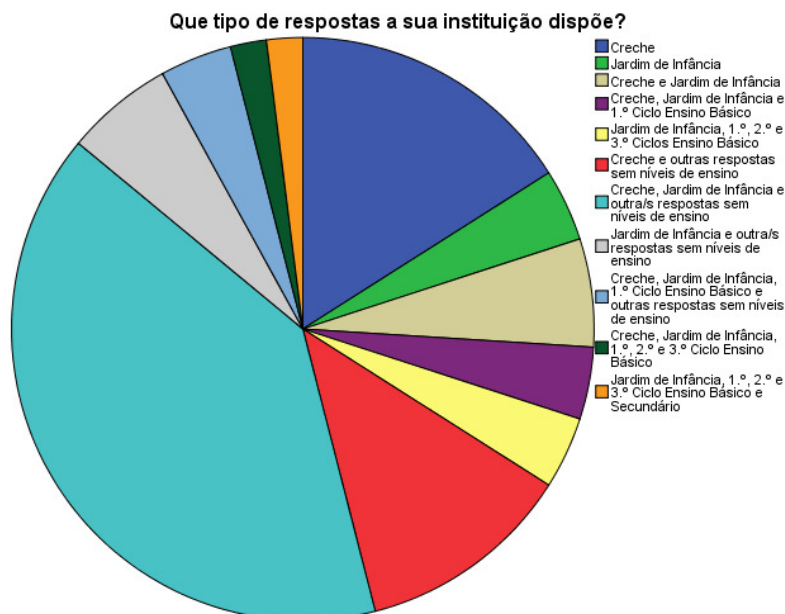


Gráfico 2 – Tipo de Respostas dos Equipamentos-alvo de Estudo

As cinquenta instituições que participaram neste estudo podem ainda agrupar-se em dois grandes setores de atividade: segundo setor, constituído por organizações privadas com fins lucrativos, e terceiro setor, constituído por organizações privadas sem fins lucrativos (instituições da área social). Desta forma, as instituições sondadas apresentam as seguintes designações jurídicas (questão 3, anexo XV): doze são Associações, onze são Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), nove são Fundações, cinco são empresas com fins lucrativos, três são Escolas, duas são Cooperativas, duas são Sociedades (das quais, uma Sociedade Unipessoal), uma é Misericórdia, uma é ONG, uma é Colégio Particular, uma é Casa do Povo, uma é Cooperativa e Colégio, sendo que uma instituição não respondeu. No entanto, é de ressaltar que uma Associação, Fundação ou Casa do Povo, podem, concomitantemente, ser uma IPSS; daí não termos incluído o termo IPSS na questão 3 do inquérito por questionário (anexo X). Contudo, onze inquiridos acrescentaram a designação IPSS, na resposta: “Outra. Qual?” (questão 3, anexo XV). De acordo com o ISS (2014, p. 4), “as IPSS podem ser de natureza associativa ou de natureza fundacional”. Por exemplo, o Centro Social da Paróquia de Nogueira está registado no Diário da República como IPSS, mas define a sua natureza jurídica como sendo uma Fundação.

No que respeita à dimensão das cinquenta instituições inquiridas (questão 4, anexo XV), podemos inferir que vinte e sete são pequenas organizações, com menos de cinquenta trabalhadores, catorze são organizações médias, com menos de 250 trabalhadores, e nove são micro organizações educativas, com menos de dez trabalhadores, não havendo qualquer registo de grandes organizações, ou seja, com 250 ou mais trabalhadores (v. Gráfico 3).

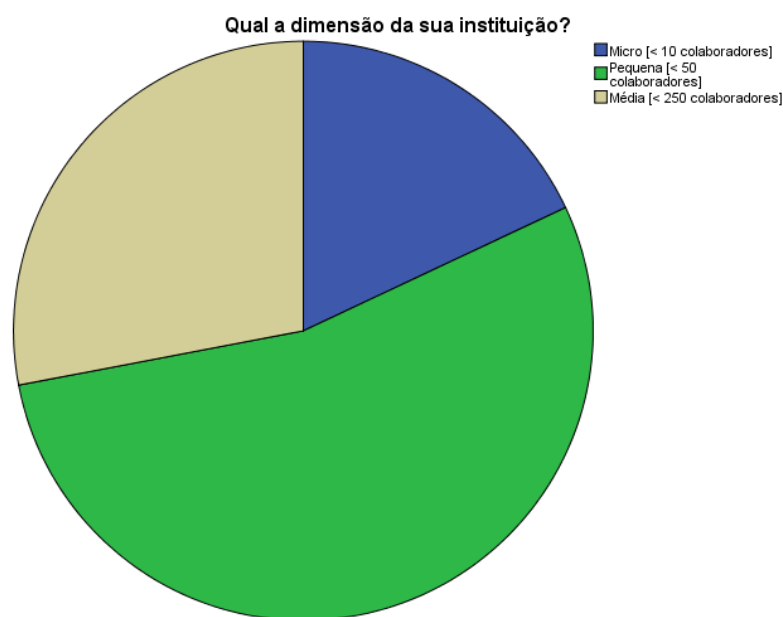


Gráfico 3 – Dimensão das Instituições Inquiridas

As instituições inquiridas são maioritariamente constituídas por um corpo docente reduzido (professores e/ou educadores de infância), sendo que trinta e nove instituições têm entre um a nove docentes; seis instituições têm entre dez e dezanove docentes; uma instituição tem entre vinte a vinte e nove docentes; duas instituições têm entre trinta a trinta e nove docentes; e duas instituições têm entre cinquenta a 249 docentes (questão 5, anexo XV) (v. Gráfico 4).

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NA REDE DE EDUCAÇÃO PRIVADA DE BRAGA:
CONTRIBUTO PARA A MELHORIA DA QUALIDADE EDUCATIVA CRECHE E PRÉ-ESCOLAR

Quantos docentes (professores e/ou educadores de infância) trabalham na sua instituição?

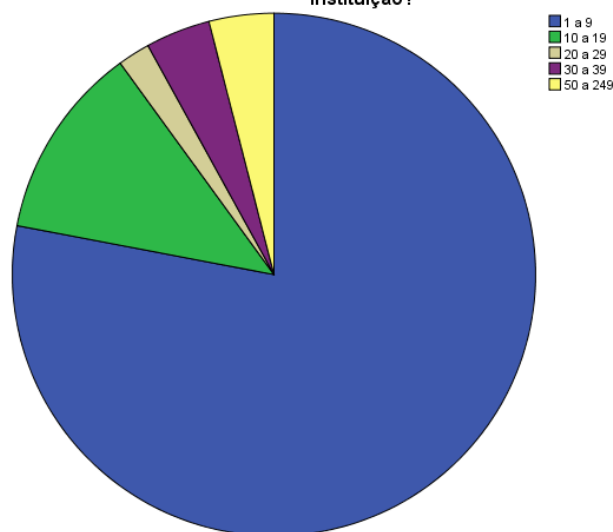


Gráfico 4 – Número de Docente nas Instituições Inquiridas

Doze instituições inquiridas têm um SADD implementado e outras duas têm algumas práticas de ADD implementadas (uma em fase piloto e a outra tem um processo não-formal de ADD). Quinze instituições encontram-se em processo de construção do SADD (questão 6, anexo XV). Como tal, atendendo ao total de instituições que responderam ao questionário, vinte e nove têm práticas de ADD efetivas ou estão a trabalhar nesse sentido, sendo que vinte e uma dessas instituições não têm qualquer processo de ADD implementado (questão 6, anexo XV) (v. Gráfico 5).

A sua instituição tem um Sistema de Avaliação do Desempenho Docente implementado?

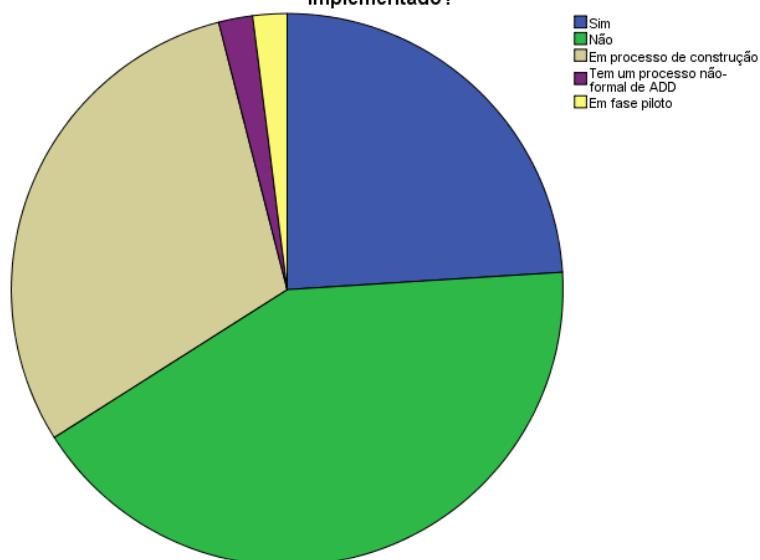


Gráfico 5 – Análise da Implementação do SADD nas Instituições Inquiridas

Vinte e seis instituições sem SADD efetivamente implementado indicam a pretensão de o implementar, sendo que seis não sabem se o irão fazer, uma não responde e apenas cinco instituições não pretendem implementar um SADD (questão 6.1, anexo XV). De uma maneira geral, estes dados mostram que 76 por cento das instituições-alvo de estudo estão recetivas à ADD, sendo que apenas 24 por cento dos inquiridos se mostraram alheios à ADD (v. Gráfico 6).

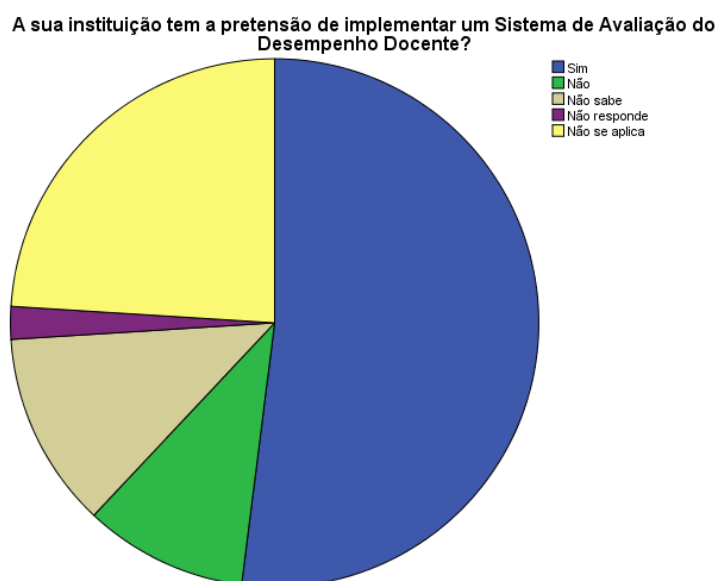


Gráfico 6 – Pretensão de Implementação do SADD nas Instituições Inquiridas

Nas vinte e seis instituições que pretendem implementar um SADD, nove pretendem fazê-lo a curto prazo (menos de um ano), treze a médio prazo (um a cinco anos) e quatro não sabem ou não respondem (questão 6.1.1, anexo XV) (v. Gráfico 7).

As catorze instituições com práticas de ADD contemplam os docentes dos seguintes níveis de ensino: Creche (três respostas); Creche e Pré-Escolar (três respostas); Creche, Pré-Escolar e outros níveis de ensino (três respostas); Pré-Escolar e outros níveis de ensino (duas respostas); Pré-Escolar (uma resposta); outros níveis de ensino (uma resposta). De referir que uma instituição não respondeu (questão 6.2, anexo XV). Ao confrontarmos duas das respostas dos questionários (questão 2 e questão 6.2, anexo XV), constatámos que as instituições com um SADD implementado realizam a ADD em todas as respostas educativas que comportam. Há, no entanto, a exceção de uma organização que, apesar de comportar a resposta educativa Jardim de

Infância e outros níveis de ensino mais elevados, não tem um SADD implementado no Jardim de Infância, avaliando somente os docentes a partir do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

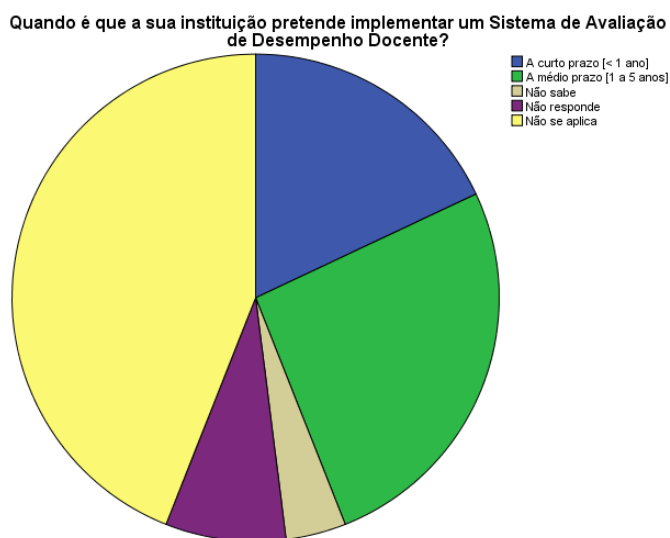


Gráfico 7 – Prazo Estabelecido para Aplicação do SADD nas Instituições Inquiridas

Quanto à durabilidade das práticas de ADD, seis instituições realizam a Avaliação Docente há mais de quatro anos, quatro instituições realizam entre dois a quatro anos, três instituições há menos de dois anos e uma instituição não responde (questão 6.3, anexo XV) (v. Gráfico 8).

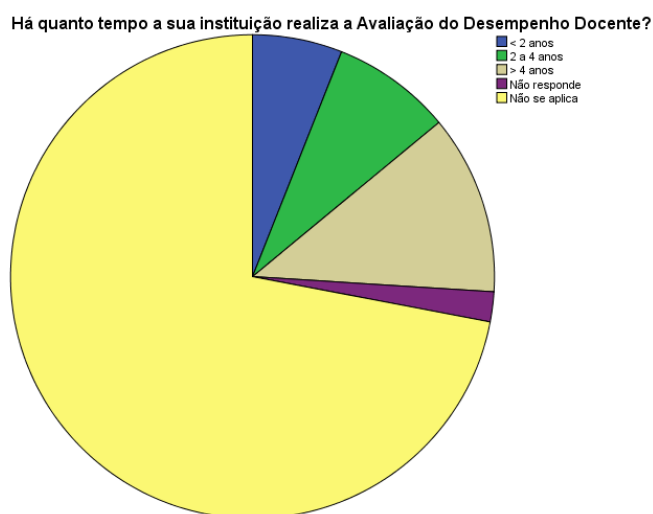


Gráfico 8 - Durabilidade das Práticas de ADD nas Instituições Inquiridas

Relativamente à periodicidade, onze instituições dizem fazer a ADD anualmente, uma instituição semestralmente, uma instituição unicamente para efeito de progressão na carreira e uma não responde (questão 6.4, anexo XV) (v. Gráfico 9).

Tendo em conta quem realiza a ADD, cinco instituições responderam que é a direção pedagógica, quatro instituições responderam que é direção técnica e pedagógica, duas instituições responderam que é a direção administrativa, técnica e pedagógica, uma instituição diz que é a direção administrativa, uma instituição responde que é a direção pedagógica e direção titular, e, por fim, uma instituição diz que é a direção técnica, pedagógica e os avaliadores externos (questão 6.5, anexo XV).

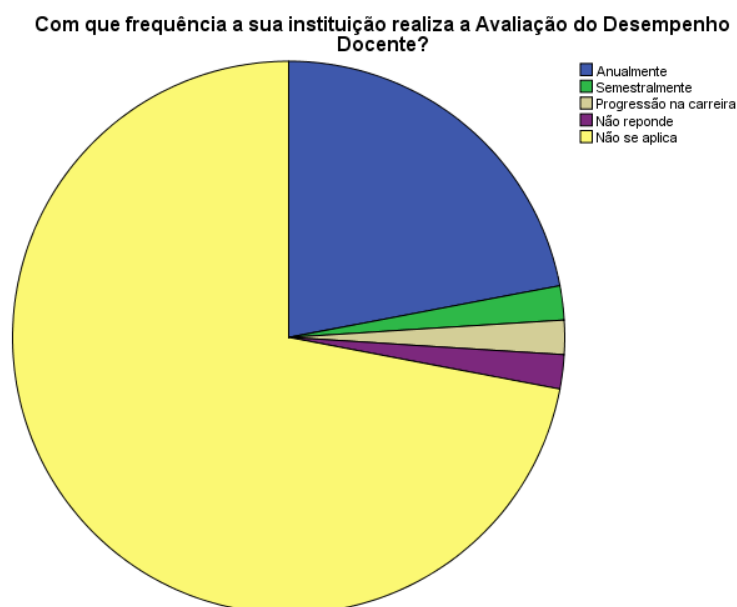


Gráfico 9 – Periodicidade da Realização ADD nas Instituições Inquiridas

No que respeita à nomeação dos avaliadores (internos e externos), cinco instituições responderam que são nomeados por inerência do cargo ocupado; três instituições responderam que são nomeados pela direção administrativa; uma instituição respondeu que são nomeados pela direção técnica; uma instituição respondeu que são nomeados pela direção pedagógica; uma instituição respondeu que são nomeados pela direção técnica, pedagógica e por inerência do cargo ocupado; uma instituição respondeu que são nomeados pela direção administrativa e técnica;

uma instituição respondeu que são nomeados pela direção administrativa, técnica e pedagógica; e uma instituição não respondeu (questão 6.6, anexo XV).

Quanto aos instrumentos utilizados na realização da ADD, surgem os seguintes: grelha de avaliação, observação de desempenho e autoavaliação, com sete respostas; grelha de avaliação e observação de desempenho, com três respostas; grelha de avaliação e autoavaliação, com três respostas; observação de desempenho, com uma resposta (questão 6.7, anexo XV) (v. Gráfico 10).

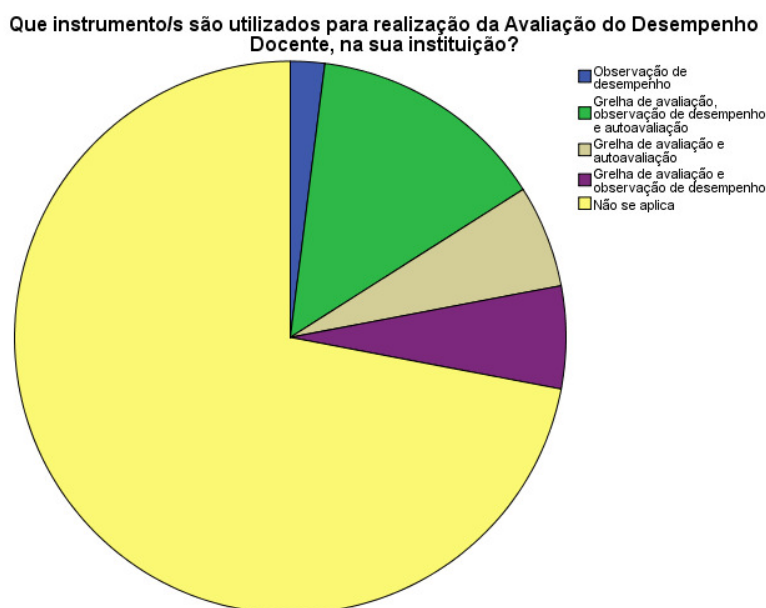


Gráfico 10 – Instrumentos Utilizados na ADD

Sobre as modalidades/regimes contratuais dos educadores/professores avaliados, nove inquiridos responderam que avaliam unicamente os docentes do quadro/efetivos, mas cinco inquiridos responderam que avaliam os docentes do quadro e os docentes com contrato a termo (questão 6.9, anexo XV) (v. Gráfico 11).

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NA REDE DE EDUCAÇÃO PRIVADA DE BRAGA:
CONTRIBUTO PARA A MELHORIA DA QUALIDADE EDUCATIVA CRECHE E PRÉ-ESCOLAR

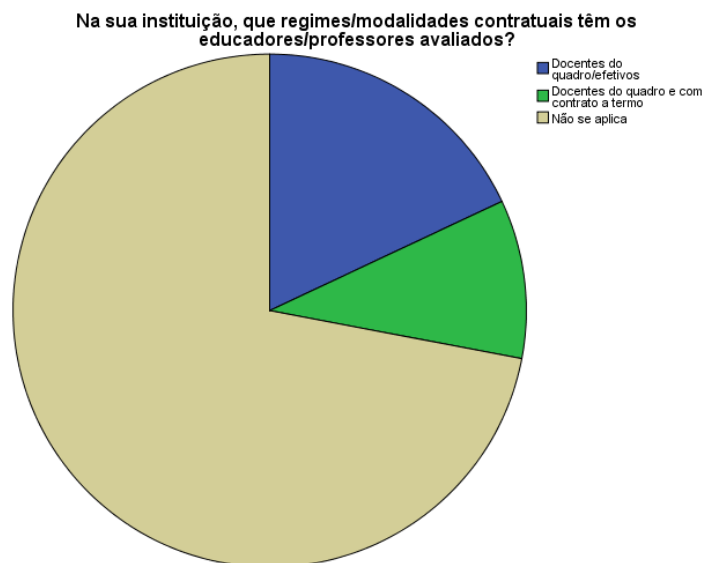


Gráfico 11 – Regimes/Modalidades Contratuais dos Docentes Avaliados

Relativamente à questão 6.10 (anexo XV), que pretende saber se a ADD trouxe contributos para a melhoria da qualidade do ensino em cada instituição inquirida, a totalidade das catorze instituições com práticas da ADD implementadas responderam que sim (v. Gráfico 12). Com exceção de três instituições que não responderam, os contributos apresentados pelas onze instituições respondentes prendem-se com o seguinte (questão 6.10.1, anexo XV):

- a) *Impacto no desempenho docente*: maior capacidade de reflexão e responsabilização, bem como maior dinamização do trabalho em equipa (uma resposta); melhor desempenho e consciencialização da melhoria (uma resposta); a autoavaliação permite a reflexão e melhoria contínua (uma resposta); ADD baseada na observação e diálogo (uma resposta); reconhecimento pelo desempenho, melhoria contínua em formação e conhecimentos, refletindo-se na prática e mais qualidade (duas respostas).
- b) *Impacto na aprendizagem das crianças*: maior empenhamento e aperfeiçoamento, refletindo-se na aprendizagem e envolvimento da criança e vice-versa (duas respostas).
- c) *Impacto na instituição/ família/ comunidade*: melhoria dos serviços prestados e uma maior justiça (uma resposta); fornecer informação

individualizada de cada docente, suas dificuldades, para serem aperfeiçoadas e dar informação aos pais (uma resposta); melhoria dos serviços prestados, mais qualidade, variedade e preocupação constante com a criança (uma resposta).

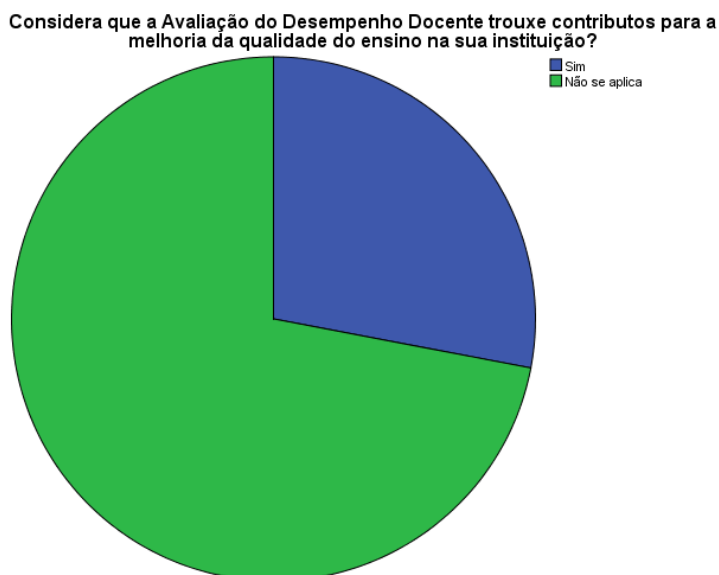


Gráfico 12 – Relação entre a ADD e Melhoria da Qualidade Educativa

Quando aos modelos/documentos que as catorze instituições se basearam para construção do seu próprio SADD, identificam-se os seguintes:

Manuais da Qualidade da Segurança Social (MQSS), com cinco respostas; Modelo de ADD do Ensino Particular e Cooperativo, com duas respostas; Nenhum modelo/documento existente, com uma resposta; MQSS e o Manual DQP – “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”, com uma resposta; MQSS e selecionados pela equipa de gestão da qualidade, com uma resposta; Modelo criado para a situação de avaliação à progressão na carreira, com uma resposta; MQSS e estipulados pela instituição inquirida, com uma resposta; MQSS e Modelo de Avaliação Docente da Função Pública, com uma resposta; uma instituição não responde (questão 6.8, anexo XV) (v. Gráfico 13).

AValiação do Desempenho Docente na Rede de Educação Privada de Braga:
 Contributo para a Melhoria da Qualidade Educativa Creche e Pré-Escolar

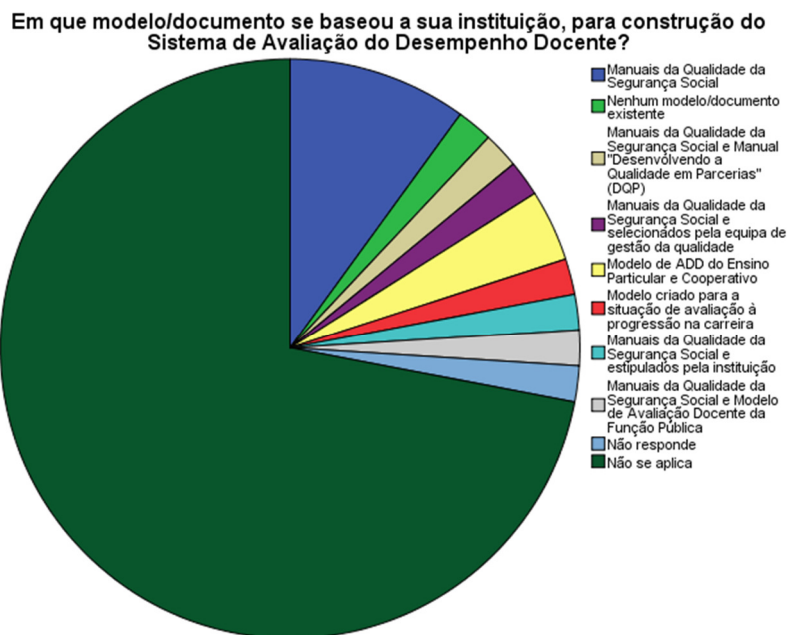


Gráfico 13 – Modelos/Documentos Usados na Implementação de um SADD

Quando se interrogam as catorze instituições sobre se os encarregados de educação estão satisfeitos com a qualidade do ensino na sua instituição, todas responderam que sim (questão 6.11, anexo XV) (v. Gráfico 14). Além disso, treze destas instituições consideram que a equipa docente está também ela satisfeita como o SADD implementado na sua instituição; apenas uma instituição respondeu que não sabe (questão 6.12, anexo XV) (v. Gráfico 15).

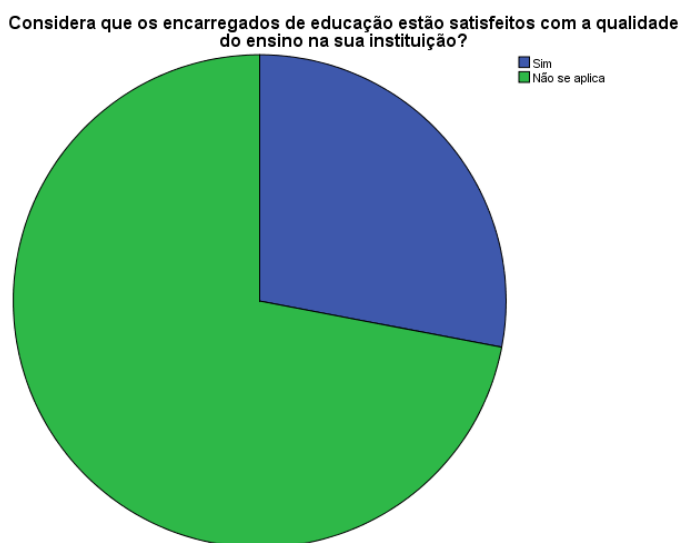


Gráfico 14 – Satisfação dos Pais com a ADD

Considera que a equipa docente da sua instituição está satisfeita com o Sistema de Avaliação do Desempenho Docente implementado?

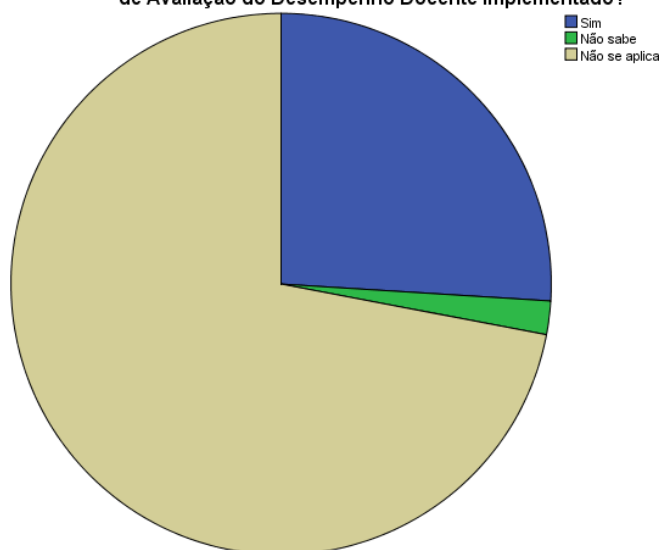


Gráfico 15 – Satisfação Docente com a ADD

Quanto à questão “A implementação de um SADD, na sua instituição, surgiu para satisfazer uma necessidade de quem?” (questão 6.13, anexo XV), podemos agrupar as respostas da seguinte forma:

- a) *Satisfação das necessidades dos recursos humanos*: para satisfazer uma necessidade dos seus dirigentes e docentes (três respostas); para satisfazer uma necessidade dos seus dirigentes (duas respostas); para satisfazer uma necessidade dos seus docentes (duas respostas); respondeu que foi para satisfazer uma necessidade dos encarregados de educação e dos docentes (uma resposta).
- b) *Satisfação das necessidades da instituição*: para promover a qualidade dos serviços e motivação dos profissionais (uma resposta); para satisfazer uma necessidade dos seus dirigentes, docentes e encarregados de educação (duas respostas); para satisfazer uma necessidade da comunidade escolar (uma resposta).
- c) *Satisfação das necessidades de qualidade*: uma instituição respondeu que foi para satisfazer uma necessidade dos seus dirigentes e do SGQ (uma resposta); para satisfazer uma necessidade do SGQ (uma resposta).

Relativamente à questão sobre as principais finalidades da ADD nas instituições inquiridas (questão 6.14, anexo XV), as respostas visam (v. Gráfico 16):

- a) *Promoção da qualidade da instituição*: tem por finalidade assegurar a qualidade dos serviços prestados (três respostas); tem por finalidades controlar a progressão na carreira, promover o desenvolvimento profissional e assegurar a qualidade dos serviços (uma resposta); tem por finalidade controlar a progressão na carreira e assegurar a qualidade dos serviços (uma resposta).
- b) *Promoção do desenvolvimento dos docentes*: visa promover o desenvolvimento profissional e assegurar a qualidade dos serviços (sete respostas); visa promover o desenvolvimento profissional, assegurar a qualidade dos serviços, motivar e recompensar (uma resposta).
- c) *Promoção do desenvolvimento da criança*: tem por intento promover o desenvolvimento profissional, assegurar a qualidade dos serviços e visa o desenvolvimento da criança (uma resposta).

A implementação de um Sistema de Avaliação do Desempenho Docente, na sua instituição, tem como principal/ais finalidade/s:

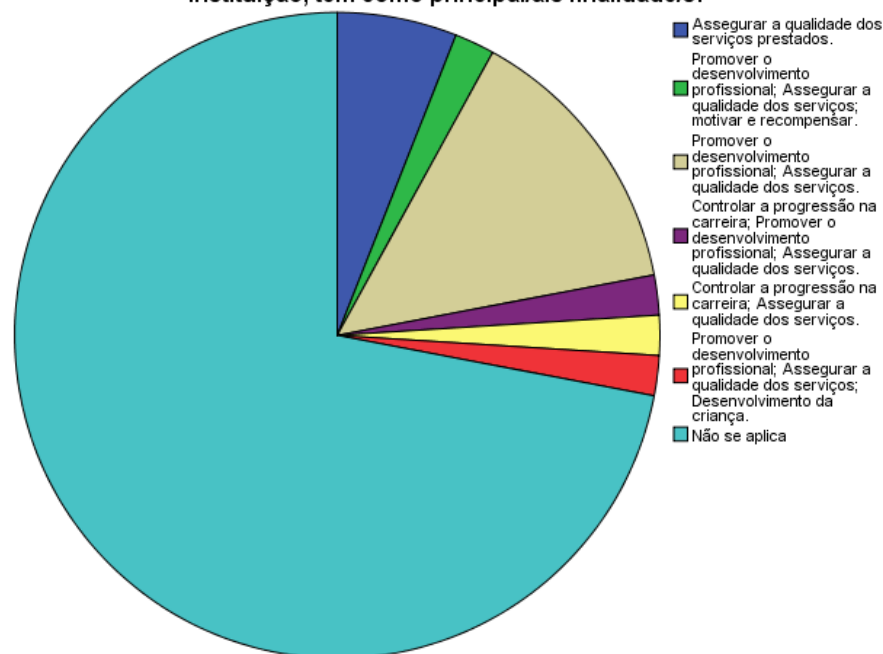


Gráfico 16 – Finalidades da Implementação do SADD

Quando perguntámos aos inquiridos se estão satisfeitos com a ADD implementada na sua instituição, oito responderam que estão satisfeitos; cinco responderam que estão muito satisfeitos; e um respondeu muito insatisfeito (questão 6.15, anexo XV) (v. Gráfico 17). Atendendo que quem respondeu muito insatisfeito nesta questão não justificou a resposta (questão 6.15.1, anexo XV), ficámos sem clarificar esta opinião. As justificações dadas para a satisfação dos inquiridos prendem-se com o bom caminho que está a ser feito, mas que pode ser melhorado (quatro respostas), sendo que as restantes respostas (cinco) referem: a melhoria da prática pela autoavaliação e reflexão, uma melhor perceção do empenho e motivação dos docentes, os resultados muito positivos e objetivos alcançados, satisfação dos docentes com a ADD e, por fim, uma maior qualidade nos serviços prestados.

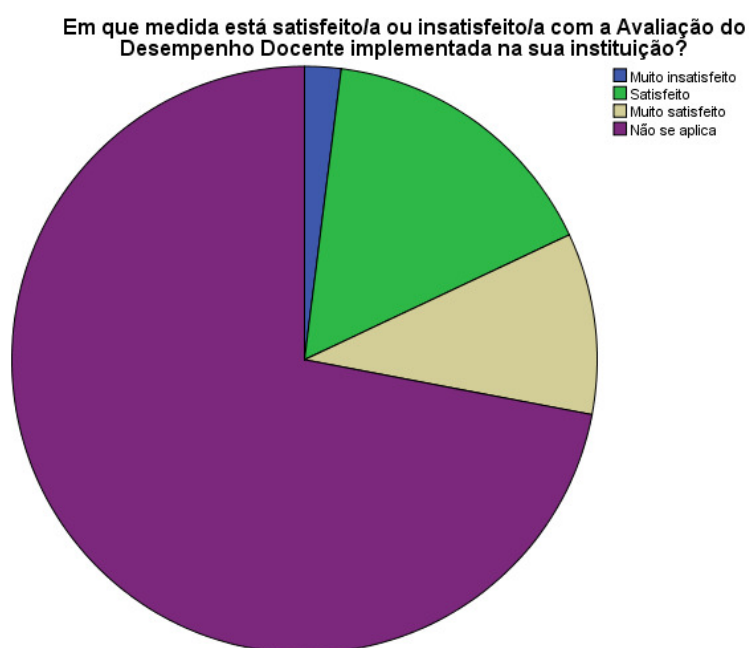


Gráfico 17 – Grau de Satisfação com a ADD Implementada

Em síntese, analisando somente as catorze instituições com um SADD implementado, podemos afirmar que a grande maioria dos inquiridos são diretores ou membros da direção. Todas comportam a resposta Creche e/ou Jardim de Infância, algumas das quais dispõem também de outros níveis de ensino mais elevados (2.º e 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário) e/ou respostas sem níveis de ensino, tais como CATL, SAD, Centro de Dia, etc. Apurámos ainda que a grande maioria destas

instituições com SADD implementado não têm fins lucrativos, definindo-se como IPSS ou instituições equiparadas, embora algumas sejam organizações com fins lucrativos, definindo-se como empresas privadas (creches/colégios/escolas). Quanto à dimensão das instituições inquiridas, verificámos também que prevalecem as médias empresas, embora algumas sejam pequenas ou micro empresas. Estas catorze organizações educativas apresentam um corpo docente maioritariamente constituído entre um a nove professores/educadores de infância, sendo que uma minoria tem um corpo docente constituído entre cinquenta a 249 ou entre dez a dezanove docentes, registando apenas um caso com trinta a trinta e nove docentes. Examinando ainda as catorze instituições com práticas de ADD, podemos inferir que oito são IPSS ou instituições equiparadas (grupo I) e seis são estabelecimentos de Ensino Particular ou Cooperativo (grupo II) do concelho de Braga. Aparentemente, este número aproxima-se, mas se considerarmos que em cinquenta organizações educativas que responderam ao questionário trinta e seis são do grupo I e apenas catorze pertencem ao grupo II, há uma discrepância significativa, demonstrando que a grande maioria das IPSS ou instituições equiparadas do concelho de Braga não têm práticas de ADD. Assim, arriscamos dizer que 22 por cento das IPSS ou instituições equiparadas e 43 por cento dos estabelecimentos de Ensino Particular ou Cooperativo do concelho de Braga, que responderam ao inquérito por questionário, realizam a ADD.

Considerando os resultados do inquérito por questionário, podemos então concluir que cerca de três quartos das instituições inquiridas (Creches e/ou Jardins de Infância da rede de educação privada do concelho de Braga) não realizam a ADD. Ainda assim, cerca de dois quartos destas instituições têm a pretensão de implementar a ADD a curto e médio prazo (em menos de um ano e até cinco anos), restando apenas cerca de um quarto das instituições que estão totalmente alheias à implementação da ADD, porque não têm interesse ou desconhecem os planos da sua instituição sobre o assunto.

Os resultados do inquérito por questionário foram significativos para este estudo, mostrando que a ADD contribui para a melhoria da qualidade do ensino. Na perspetiva dos seus responsáveis, a ADD tem como principal desígnio a melhoria das práticas educativas, onde todos beneficiam: crianças, docentes, instituição, família e

comunidade. A implementação de um SADD surge de uma necessidade sentida essencialmente pelos seus dirigentes e docentes, mas também dos encarregados de educação e da instituição, que, segundo informação dos inquiridos, estão satisfeitos com a ADD implementada nas suas instituições.

Reportando-nos ainda ao inquérito por questionário, que foi construído com linguagem simples e maioritariamente elaborado com questões fechadas, para proporcionar respostas rápidas, verificámos que teve uma elevada taxa de respostas efetivas. A maior incidência de não-respostas situa-se nas questões abertas 6.10.1 e 6.15.1 (anexo XV), com três e cinco não-respostas, respetivamente, num total de catorze inquiridos, o que nos pareceu um número significativo. Por isso, somos de opinião que as questões abertas, dado que exigem mais tempo dos respondentes, podem levar a não-respostas ou a respostas sucintas, para um preenchimento mais rápido do questionário.

De uma forma geral, as não-respostas são reduzidas ou mesmo ausentes. A registar apenas a questão 3, com uma não-resposta, num total de cinquenta inquiridos; as questões 6.1 e 6.1.1, com uma e quatro não-respostas, respetivamente, num total de trinta e seis inquiridos; a questão 6.2 até à 6.4, 6.6 e 6.8, com uma não-resposta cada, num total catorze inquiridos (anexo XV). Muito possivelmente, poderemos atribuir a estas não-respostas a importância que lhes atribui Albarello *et al.* (2005), que refere que os respondentes, diante de uma problemática demasiado afastada, não têm ainda uma opinião formada e fundamentada sobre o assunto.

Apesar da aplicação do teste-piloto, durante o tratamento dos dados, apercebemo-nos de algumas limitações na estrutura do questionário:

- a) Por um lado, considerámos que a questão 6.11 (anexo X), dirigida unicamente às instituições com SADD implementado, deveria ter sido aplicada à totalidade dos inquiridos, pois só desta forma poderíamos estabelecer comparação entre instituições com e sem SADD. O facto das catorze instituições com práticas de ADD implementadas considerarem que os encarregados de educação estão satisfeitos com a qualidade do ensino na sua instituição não significa que o mesmo não se verifique nas instituições sem ADD. Nas instituições que não realizam a ADD, muito possivelmente os

encarregados de educação também estão satisfeitos com a qualidade do ensino. O que nos despertou para este pressuposto prende-se com o facto de um dos trinta e seis inquiridos das instituições sem SADD ter respondido espontaneamente sim à questão 6.11 (anexo X).

- b) Por outro lado, consideramos também que poderíamos ter formulado mais perguntas para as instituições que não praticam a ADD, estando-lhes reservadas somente oito questões (da questão 1 à 6.1.1, anexo X). Do nosso ponto de vista, no inquérito por questionário deveria contemplar questões que nos permitisse conhecer a opinião dos dirigentes/responsáveis educativos sobre a ADD, para analisarmos o motivo da sua ausência nestes contextos.

2. Apresentação e Análise dos Resultados da Entrevista

Descrevendo brevemente as quatro instituições do concelho de Braga sujeitas a entrevista, podemos caracterizá-las da seguinte forma: duas são IPSS ou instituições equiparadas e as outras duas pertencem à rede de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo. Uma destas instituições dispõe da resposta Creche e de outras respostas sem níveis de ensino como CATL, Lar de Idosos, Centro Comunitário, etc.; uma dispõe da resposta Creche, Pré-escolar e de outras respostas sem níveis de ensino como CATL e Centro de Apoio à Vida, e duas outras contemplam também a educação Pré-escolar, entre outros níveis de ensino como primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico. Duas instituições têm um corpo docente reduzido, com cinco e seis docentes e as outras duas têm um corpo docente mais alargado, com trinta e três e cinquenta docentes. As entrevistas foram realizadas aos responsáveis pela área educativa, nomeadamente três diretores/as pedagógicos/as (dos quais, um/a acumula funções de diretor/a técnico/a) e um/a educador/a de infância designado pela direção.

O resultado final da análise de conteúdo do texto das entrevistas encontra-se no quadro III.

Categorias de Análise	Excertos das Entrevistas (Anexos XVI, XVII, XVIII, XIX, XX, XXI, XXII e XXIII)	Entrevistas
1. Avaliação e Qualidade da Educação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Que houve uma grande melhoria da prática nesse empenhamento com a criança. Obviamente, houve outros ganhos para as crianças. As crianças começaram a trabalhar mais em projetos, começaram a ter mais iniciativa, os pais começaram a vir muito mais à escola, por isso, houve ganho. Houve ganho! ➤ Não posso dizer concretamente, mas nós já temos este processo aqui há, sensivelmente, uns quatro ou cinco anos e nota-se melhoria em alguns docentes. ➤ (...) O facto de os questionários de avaliação dos colaboradores abordarem algumas questões mais introspetivas, quer quanto à melhoria contínua, quer quanto ao sentido de identidade institucional, por exemplo, proporciona a reflexão e a motivação para concretização de um trabalho com mais qualidade. ➤ Então, trouxe, em relação a nós, para nós refletirmos sobre a nossa prática. Adaptarmos... Se calhar, tirar alguns vícios que nós temos ao fim de muitos anos. Também nós começámos a entrar na rotina e, às vezes, parece que é sempre a mesma coisa. As crianças, claro que beneficiam. Um plano pensado, refletido e com avaliação é sempre benéfico para elas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ E1 ➤ E2 ➤ E3 ➤ E4
2. Processo de Implementação (do dispositivo)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Não existe um processo de desempenho formalmente instituído. Ainda está em construção ou estamos à procura de um modelo ou dos parâmetros em que possamos tirar de vários modelos para construir o nosso próprio modelo. Esse é nosso intuito, é construirmos um modelo de avaliação de desempenho, que se encaixe na perfeição à nossa realidade institucional (...). O que existe, mais ou menos formalizado, porque existem alguns registos, é esta tal avaliação do empenhamento do educador de infância, mais dentro da parte pedagógica. ➤ A avaliação posso dizer que é anual. Agora, no documento, o registo no próprio documento é de quatro em quatro anos. Ou seja, o docente pode ter observações de aulas todos os anos, mas o registo da sua autoavaliação, para entregar à comissão de avaliação, só faz no último ano em que está a ser avaliado, para, no ano seguinte, mudar de escalão. E esse documento, como já lhe disse, tem que ser entregue à direção, nos primeiros trinta dias do terceiro período. Depois, a comissão de avaliação reúne com ele ou faz a avaliação desse docente e entrega à entidade titular; depois, a comissão de avaliação, mediante a ratificação da entidade titular, dialoga e apresenta a avaliação ao docente (...). Nós temos um documento onde o docente, numa das colunas, faz a sua avaliação, mediante determinados indicadores e parâmetros, e, paralelamente a essa, a comissão de avaliação faz a sua avaliação do desempenho desse docente. Depois, cruzamos os dados (...). ➤ A instituição iniciou a implementação do Sistema de Gestão da Qualidade, e, a partir daí, foi o nosso Gabinete da Qualidade que foi construindo um modelo de avaliação, que tem vindo a ser melhorado gradualmente, e que, muito provavelmente, vai continuar a sofrer alterações. Porque notamos sempre algumas coisas a melhorar (...). Os documentos dessa avaliação englobam a autoavaliação e avaliação de desempenho do colaborador (esta avaliação é feita pelo superior hierárquico; neste caso, por mim, enquanto diretor/a técnico/a), é validada pelos dois (ou seja, por mim e pelo colaborador) e, posteriormente, também pelo adjunto executivo da nossa direção. ➤ No pré-escolar, escolhíamos uma das rotinas. Normalmente, as de quarenta e cinco minutos. E tínhamos as pessoas na sala, pronto, a fazerem a avaliação (...). A reunião de avaliação é feita 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ E1 ➤ E2 ➤ E3 ➤ E4

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NA REDE DE EDUCAÇÃO PRIVADA DE BRAGA:
CONTRIBUTO PARA A MELHORIA DA QUALIDADE EDUCATIVA CRECHE E PRÉ-ESCOLAR

	<p>individualmente, mas depois nós temos reuniões todos os trimestres sobre o funcionamento a todos os níveis. Mas sobre o nosso plano de aula, como decorreu a atividade, a reunião é feita individualmente, com essas pessoas, com os mesmos observadores (avaliadores) e, de uma maneira geral, é satisfatória.</p>	
3. Satisfação dos Participantes (encarregados de educação e avaliados)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A principal conclusão que tirei foi a motivação com que elas entraram neste processo. Nenhuma se recusou, não vi ninguém a fazer isto, porque todas as colegas estavam a fazer e eu vou ficar mal, se não fizer. Não, todas quiseram participar no estudo de livre-vontade. Tiveram interesse em saber que valores é que iriam ser obtidos, tiveram interesse em saber qual seria o resultado da sua avaliação, começaram a frequentar formação, melhoraram/restruturaram as salas, melhoraram a sua forma de interagir com as crianças... Isto é a prova que eu tenho de que houve essa satisfação e foi verbalizada por elas, obviamente, que está registado em algumas atas, em algumas formações e em algumas ocorrências. ➤ Conversas informais, sim. Porque a comissão de avaliação e foi uma coisa que nós tentámos sempre, desde o início, quando se implementou o processo de avaliação docente, foi de transparecer ao docente que não é o preenchimento daquele documento, não é a observação de aula que vai fazer com que... Que vai avaliar o trabalho docente. (...) Não é fazer com que ninguém progrida na sua carreira docente. Não é esse o objetivo. ➤ Anualmente, os encarregados de educação são sujeitos (eles próprios) a um questionário de avaliação dos serviços prestados (questionário de satisfação dos serviços). Este questionário é curto, mas abrangente e o tratamento dos resultados, que é feito pelo nosso Gabinete de Qualidade, resulta numa satisfação generalizada, nomeadamente no trabalho pedagógico que realizamos (...). No final de cada ano, fazemos uma reunião individual entre a docente, o/a DT e o adjunto executivo, onde, para além dos resultados dos objetivos da avaliação, são também partilhados os sentimentos e as emoções (aquilo que as pessoas pensam e consideraram ao logo de todo o ano de trabalho). ➤ Então, eu acho que é a partir desses questionários, que são de três em três anos, que tenho ideia e depois também daquilo que nós ouvimos dos pais dizerem que gostam, se não gostam, para além de que a direção está muito aberta aos pais e muitas vezes ouvem o bom e ouvem o mau, mas têm essas informações. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ E1 ➤ E2 ➤ E3 ➤ E4
4. Seleção dos Agentes de Avaliação (avaliador e avaliado)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Não, neste momento, estão todos efetivos, estão todos no quadro; são só seis e não há seleção. São todos avaliados." (...) "Também não existe a seleção dos avaliadores. Neste caso, como sou só eu (diretor/a pedagógico/a) quem faz a avaliação... Não há avaliadores externos. ➤ São internos. Repare, nós somos uma escola muito pequena. Se estivéssemos a falar de uma escola com cem professores ou mais, de certeza absoluta que a comissão de avaliação não era constituída pelos, digamos, coordenadores de ciclo (...). Outra coisa é mandar um professor que, por acaso, é coordenador de ciclo, mas que, vamos supor, é professor de ciências. Não consegue fazer, por muito bom que seja, que tenha competência para avaliar ao nível da pedagogia, não vai poder fazer essa avaliação ao nível da disciplina em si. (...) Quantos professores de francês é que tenho aqui na escola? Tenho um. Aí, temos que arranjar outro mecanismo... Claro, observa-se a aula, avaliam-se outros fatores. ➤ Todos os docentes são sujeitos à mesma avaliação, independentemente do tipo de contrato, etc. (...). A avaliação é sempre feita pelo superior hierárquico (neste caso, por mim) e, posteriormente, pelo adjunto executivo, em conjunto, com a docente. ➤ (...) Vinham três pessoas. Normalmente, era a coordenadora, a diretora e uma pessoa externa. Tenho uma pessoa externa. Há um 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ E1 ➤ E2 ➤ E3 ➤ E4

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NA REDE DE EDUCAÇÃO PRIVADA DE BRAGA:
CONTRIBUTO PARA A MELHORIA DA QUALIDADE EDUCATIVA CRECHE E PRÉ-ESCOLAR

	<p>avaliador externo, depois está a diretora pedagógica ou a diretora titular, que é a superiora, e a nossa coordenadora, sempre. São três elementos. A nossa coordenadora é sempre, porque é do setor. Da direção, ou vem a diretora pedagógica ou diretora titular. Depois há um externo. Tem a ver com a instituição. A externa é uma pessoa de outra instituição, mas que tem um cargo de chefia. (...) A regra é todos. Todos os anos, toda a gente é avaliada. As pessoas sem acumulação não faço ideia. Mas as pessoas que estão a tempo inteiro e que são a maior parte, sim.</p>	
5. Adequação da Instrumentação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A aplicação desse método de avaliação, neste caso, só do corpo docente, só do perfil pedagógico e de empenhamento do adulto, foi feito com base na escala de observação de empenhamento de adulto do Manual DQP. (...) Não posso dizer isso, porque não tenho um Sistema implementado, mas recomendaria esta grelha de avaliação de empenhamento do adulto, pelo menos, para começar a ter noção (educadoras ou quem as coordena) do nível da qualidade dos serviços prestados às crianças. Recomendo o Manual DQP a qualquer instituição. ➤ O instrumento ou modelo que nós tivemos por parte da AEEP. Fizemos pequenas alterações, muito poucas. Adaptámos à nossa realidade, mas muito poucas – pontuais, mesmo – e funciona, perfeitamente. ➤ A nível institucional, trabalhamos segundo um Modelo de Gestão por Objetivos, e cada colaborador tem traçados alguns objetivos anuais, com metas e com indicadores, dos quais se faz os possíveis por cumprir, todos os anos. Todos têm de cumprir alguns objetivos que lhes são determinados, no início do ano, e todos são sujeitos à avaliação (...). Os documentos de avaliação são comuns a todos os colaboradores, por isso, tem de haver uma apropriação das funções, quando se estão a preencher. Às vezes não é fácil, mas estamos-nos a adaptar, não é? ➤ O nosso modelo é feito a partir das orientações para o Ensino Particular e Cooperativo (...). Quem redigiu os documentos não era ninguém do pré-escolar e há lá itens que não têm nada a ver connosco. Mesmo se nós negociamos a pontuação com os alunos (coisas deste género). Nós, chegando a essa parte, avançávamos. Mas há um desajuste, na minha opinião. Há um desajuste da AD ao nosso nível. Tanto que aparece lá a turma... Aparece ano letivo... 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ E1 ➤ E2 ➤ E3 ➤ E4
6. Posição face à ADD	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A avaliação de desempenho é basicamente para melhorar a atividade profissional e os serviços que prestamos, como dar a maior qualidade possível. Há sempre qualquer coisa a melhorar. ➤ A AD tem que ajudar as pessoas – educar as pessoas a olhar construtivamente para as falhas. (...) Tem a ver com educar o nosso olhar para olharmos construtivamente para as falhas que nós fazemos. Toda a gente falha. Toda a gente faz coisas mal. Às vezes, é preciso o olhar dos outros para nos apercebermos que estamos mal. No processo de AD, todos temos que avaliar uns aos outros, porque por mais que tenha consciência de que fiz mal, se calhar, não tenho a verdadeira consciência do quão mal eu fiz (...). Positivos, vejo a melhoria do desempenho docente (ponto final). E noto isso ao longo dos anos, que nós já temos (...). Acho que era importantíssimo, na carreira docente, de x em x anos, de cinco em cinco, de sete em sete, a pessoa ter a obrigatoriedade de ter formação, na Universidade, ao nível de... Se é de matemática, ao nível da matemática... E estou a falar ao nível da ciência que ensina ou da disciplina que ensina, mas também ao nível das metodologias. Se queremos uma sociedade dinâmica e evolutiva, temos que, obrigatoriamente, estar a acompanhar a sociedade. As crianças de hoje não são as crianças de há dez, doze anos atrás. São diferentes e a metodologia de ensino tem que, obrigatoriamente, ser diferente. E um professor que dá aulas há dez anos, se não sofreu, se não procurou por si a formação, não tem. ➤ No caso concreto da nossa instituição, sou completamente a favor. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ E1 ➤ E2 ➤ E3

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NA REDE DE EDUCAÇÃO PRIVADA DE BRAGA:
CONTRIBUTO PARA A MELHORIA DA QUALIDADE EDUCATIVA CRECHE E PRÉ-ESCOLAR

	<p>Também sou avaliada pelos meus superiores e, como referi antes, os momentos de avaliação devem ser momentos e oportunidades de melhoria, sempre. Sou completamente a favor. Não há o tal momento de pressão, não, não existe.</p> <p>➤ Mas acho que sim, tanto que seja escola particular, cooperativa, IPSS, pública, deveria existir avaliação (...). Deve haver um guião, mas depois cada realidade é diferente. (...) E aí, devem criar um modelo a partir do modelo do Ensino Particular e Cooperativo, porque este serve de base. Havia apenas a necessidade de ajustar ao pré-escolar e de dar um cunho próprio, que tivesse alguma coisa que nós nos identificássemos, porque nós trabalhamos, às vezes, para sermos diferentes e para ver se estamos a trabalhar essa diferença.</p>	<p>➤ E4</p>
--	--	-------------

Quadro III – Análise de Conteúdo: Excertos das Entrevistas

Após análise dos dados das quatro entrevistas (anexo XVI, XVII, XVIII e XIX), constatámos que três das instituições inquiridas têm em comum o facto de considerarem que a ADD é benéfica para combater os vícios e imperfeições provenientes da rotina e do comodismo causados pelo tempo. Desta forma, apresentam o tempo como inimigo da perfeição, funcionando a ADD como uma espécie de antídoto:

(...) Precisamente, por começarmos a ver muito comodismo, as pessoas a deixarem-se levar pela rotina diária, sem interesse em quererem melhorar, em quererem ser melhores. (entrevista E1, anexo XVI)

Com o tempo, o tempo é um inimigo da perfeição, que nós criamos nas rotinas e não temos essa capacidade de avaliar, de estar, de sair de dentro e poder ver onde é que posso melhorar. (entrevista E2, anexo XVII)

Se calhar, tirar alguns vícios que nós temos ao fim de muitos anos. Também nós começámos a entrar na rotina e, às vezes, parece que é sempre a mesma coisa. (entrevista E4, anexo XIX)

Verificámos ainda que o documento de avaliação do desempenho docente está uniformizado em cada uma das quatro instituições entrevistadas, ou seja, o mesmo documento avalia os docentes de todos os níveis de ensino. Em duas instituições, evidencia mesmo a falta de adequação ao nível das educadoras de infância:

(...) Alguns aspetos são, sem dúvida, a ausência de itens concretos no que diz respeito à especialidade da profissão, neste caso, das educadoras de infância. (entrevista E3, anexo XVIII)

Quem redigiu os documentos não era ninguém do pré-escolar e há lá itens que não têm nada a ver connosco. (entrevista E4, anexo XIX)

A falta de adequação do documento ocorre, muito possivelmente, porque construir um dispositivo único de ADD para todos os docentes, numa instituição de dimensão apreciável, não é tarefa fácil:

A nossa instituição tem uma dimensão considerável e uma abrangência de serviços muito vasta. Os documentos de avaliação são comuns a todos os colaboradores, por isso, tem de haver uma apropriação das funções, quando se estão a preencher. (entrevista E3, anexo XVIII)

Também compreendo que seja muito difícil fazer um modelo único do pré-escolar até ao nono ano. (entrevista E4, anexo XIX)

De referir também que uma das instituições entrevistadas apresenta a burocratização do SADD como um entrave ao trabalho efetivo com as crianças:

Às vezes, o tempo que perdemos a fazer determinadas papeladas está-se a perder de ir pesquisar um sítio que é importante mostrar [às crianças]. (entrevista E4, anexo XIX)

Apesar de uma das instituições entrevistada não realizar a observação formal de aulas, como procedimento de ADD, duas instituições entrevistadas fazem-no, mas apresentam uma lacuna na observação de aulas, como sendo a falta de competências dos avaliadores ao nível da disciplina ou ano de ensino:

Não há essa formalidade. Vou observando diariamente, claro. Isso seria muito artificial. (entrevista E3, anexo XVIII)

Por exemplo, aconteceu este ano que uma das pessoas que veio avaliar questionou tanto o pré-escolar da forma que a nós (a maior parte das educadoras) foi ensinado a não fazer, (...) porque os avaliadores não têm formação do pré-escolar. (entrevista E4, anexo XIX)

Tinha cuidado em relação às pessoas que estavam a observar, se tinham formação ou, pelo menos, algum interesse e se estavam dentro de algumas temáticas do pré-escolar e também dos outros níveis. Falando no caso dos grandes, de matemática, físico-química ou de português, aí, se calhar, podiam ser três avaliadores na mesma. Mas se iam ver/avaliar uma aula de matemática, deveria estar presente um docente, pelo menos, que percebesse de matemática e o que se dava ali. (entrevista E4, anexo XIX)

Por exemplo, na observação de aulas, o ideal seria que o delegado do grupo de línguas ou da disciplina de inglês, vamos supor, que fosse assistir às aulas dos docentes de inglês, para depois

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NA REDE DE EDUCAÇÃO PRIVADA DE BRAGA:
CONTRIBUTO PARA A MELHORIA DA QUALIDADE EDUCATIVA CRECHE E PRÉ-ESCOLAR

fazer parte da comissão de avaliação, para poder fazer, mais concretamente, a avaliação daquele docente em sala de aula. Outra coisa é mandar um professor que, por acaso, é coordenador de ciclo, mas que, vamos supor, é professor de ciências. Não consegue fazer, por muito bom que seja, que tenha competência para avaliar ao nível da pedagogia, não vai poder fazer essa avaliação ao nível da disciplina em si. (entrevista E2, anexo XVII)

Relativamente à frequência da ADD, a grande maioria das instituições entrevistadas defende que a avaliação deve ser realizada, pelo menos, semestralmente:

Se calhar, vamos ter que criar o critério de, pelo menos, uma vez por semestre, avaliar as educadoras. Sim, mas, para já, não existe esta seleção. (entrevista E1, anexo XVI)

A avaliação era anual, mas estamos a tentar que seja semestral, porque chegámos àquele ponto e vemos que ainda não conseguimos fazer isto. (entrevista E3, anexo XVIII)

Uma das instituições entrevistadas sugere ainda que a ADD seja realizada de forma informal, ou seja, sem qualquer formalidade ou aviso prévio:

Ou a avaliação tem mais do que um momento, que não é o caso daqui, mas que poderia ter ou, então, melhor do melhor [risos], teria sido virem várias vezes ao ano. Entrarem na sala, sentarem-se e estarem ali, e verem mais do que uma vez, sem nós sermos avisadas. Não era preciso, porque o trabalho é feito. (entrevista E4, anexo XIX)

No entanto, uma das instituições entrevistadas refere fazer a avaliação anualmente, embora a avaliação formal aconteça apenas para efeito de progressão na carreira:

(...) De quatro em quatro anos. Pode ser anual e a observação de aulas... Veja se consigo esclarecer. A avaliação posso dizer que é anual. Agora, no documento, o registo no próprio documento é de quatro em quatro anos; (...) é no ano anterior à progressão na carreira, implicando todos os docentes de todos os níveis de ensino, sem exceção. (entrevista E2, anexo XVII)

No que respeita à autoavaliação, todas as instituições entrevistadas dizem realizá-la, sendo um dos procedimentos utilizados para realização da ADD:

A AD, por ter incluído também a autoavaliação, as pessoas, muitas vezes, não têm noção, pensam que são os melhores colaboradores do mundo, os melhores educadores do mundo, que fazem tudo bem e fazem autoavaliações espetaculares. (entrevista E1, anexo XVI)

AValiação DO DESEMPENHO DOCENTE NA REDE DE EDUCAÇÃO PRIVADA DE BRAGA:
CONTRIBUTO PARA A MELHORIA DA QUALIDADE EDUCATIVA CRECHE E PRÉ-ESCOLAR

Esse documento é entregue no ano anterior à mudança de escalão do professor e o professor vai, nesse documento, mediante o questionário que lá está, vai preenchê-lo e vai fazer a sua avaliação para os últimos quatro anos. (entrevista E2, anexo XVII)

Também têm autoavaliação. Sim, também fazem a autoavaliação. (entrevista E3, anexo XVIII)

Mesmo no início do ano, nós temos que pôr os nossos objetivos e entregá-los. Depois, no final do ano, temos que fazer a avaliação dos objetivos que nós nos propusemos, se conseguimos, se não conseguimos, porque não conseguimos. (entrevista E4, anexo XIX)

No que concerne aos avaliadores, apenas uma das instituições entrevistadas contempla avaliação externa:

Tenho uma pessoa externa. Há um avaliador externo, depois está a diretora pedagógica ou a diretora titular, que é a superiora, e a nossa coordenadora, sempre. São três elementos. A nossa coordenadora é sempre, porque é do setor. Da direção, ou vem a diretora pedagógica ou diretora titular. Depois há um externo. Tem a ver com a instituição. A externa é uma pessoa de outra instituição, mas que tem um cargo de chefia. (entrevista E4, anexo XIX)

Uma outra instituição, ainda que não contemple avaliação externa, considera-a importante, sendo de opinião que deveria ser incluída na ADD. Assim, quando se pergunta ao entrevistado se manteria, mudaria ou acabaria com a ADD, este responde que:

Manteria e se pudesse incluir a avaliação externa, punha, porque tenho a certeza que melhorava, não tenho dúvidas. (entrevista E2, anexo XVII)

De uma forma geral e, principalmente, através de observações e verbalizações, as instituições entrevistadas consideram que a equipa docente está satisfeita com a ADD implementada na sua instituição, trazendo-lhes motivação e melhoria no desempenho, porque, essencialmente, têm boas práticas de ADD:

Porque a comissão de avaliação e foi uma coisa que nós tentámos sempre, desde o início, quando se implementou o processo de avaliação docente, foi de transparecer ao docente que não é o preenchimento daquele documento, não é a observação de aula que vai fazer com que... Que vai avaliar o trabalho docente. (entrevista E2, anexo XVII)

Pelo contacto diário com os pais ou através de documentos como questionário de avaliação dos serviços prestados ou ata, as quatro instituições entrevistadas consideram que os encarregados de educação estão satisfeitos com a qualidade do ensino:

Basicamente, o indicador é o contacto diário que é transmitido. Os pais estão todos os dias com as educadoras” e “o levantamento que é feito fica registado nas reuniões de encarregados de educação e reuniões gerais com a direção, em que isso depois fica registado em ata. (entrevista E1, anexo XVI)

Questionário concreto, não. Agora, conversas informais. Nós temos uma relação de muita proximidade com os pais e o sentimento deles [...] e o que nos chega são sinais muito positivos. (entrevista E2, anexo XVII)

Anualmente, os encarregados de educação são sujeitos (eles próprios) a um questionário de avaliação dos serviços prestados (questionário de satisfação dos serviços). Este questionário é curto, mas abrangente e o tratamento dos resultados, que é feito pelo nosso Gabinete de Qualidade, resulta numa satisfação generalizada, nomeadamente no trabalho pedagógico que realizamos. Para além disso, temos o contacto diário com os encarregados de educação, as suas palavras de incentivo e de agradecimento, e a sua participação quase em massa, nas muitas atividades que lhes propomos. (entrevista E3, anexo XVIII)

Por exemplo, no próximo ano, vou ter duas meninas que são primas de dois que já cá estão. Lá está, a publicidade que eu digo que vai de boca em boca da satisfação das pessoas que já conhecem como funciona. (entrevista E4, anexo XIX)

A construção dos dispositivos de ADD das duas instituições entrevistadas do Ensino Particular e Cooperativo baseou-se nas Grelhas de Avaliação de Desempenho descritas no CCT para o Ensino Particular e Cooperativo, sendo de carácter obrigatório. Acrescentaríamos ainda que todos os procedimentos da ADD destas instituições regem-se pelas orientações descritas no Anexo I – Regulamento de Avaliação de Desempenho – do Boletim do Trabalho e Emprego N.º 30 (2011, 2014 e 2015):

O instrumento ou modelo que nós tivemos por parte da AEEP. Fizemos pequenas alterações, muito poucas. Adaptámos à nossa realidade, mas muito poucas – pontuais, mesmo – e funciona, perfeitamente. (entrevista E2, anexo XVII)

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NA REDE DE EDUCAÇÃO PRIVADA DE BRAGA:
CONTRIBUTO PARA A MELHORIA DA QUALIDADE EDUCATIVA CRECHE E PRÉ-ESCOLAR

O nosso modelo é feito a partir das orientações para o Ensino Particular e Cooperativo. Não conheço o modelo original, mas acho que no papel de instruções que nos deram diz que foi feito a partir dessas orientações. (entrevista E4, anexo XIX)

No caso das duas IPSS ou instituições equiparadas, como o seu CCT não contempla a ADD, nem existe um modelo próprio para a sua criação, basearam-se no Manual DQP do Ministério da Educação (Bertram & Pascal, 2009) e num modelo de gestão por objetivos criado pelo Gabinete da Qualidade (Norma NP EN ISO 9001:2015):

O recurso usado, basicamente, foi o Manual DQP. Foi um Manual que eu conheci, na altura que frequentei o mestrado, e do qual retirei a escala de observação de empenhamento do adulto. Em que também implicou um ano de treino na escala, de aplicação da escala. (entrevista E1, anexo XVI)

Em 2008, a instituição iniciou a implementação do Sistema de Gestão da Qualidade, e, a partir daí, foi o nosso Gabinete da Qualidade que foi construindo um modelo de avaliação, que tem vindo a ser melhorado gradualmente, e que, muito provavelmente, vai continuar a sofrer alterações. Porque notamos sempre algumas coisas a melhorar. (entrevista E3, anexo XVIII)

Através da análise das quatro entrevistas, constatámos que a ADD surgiu com o objetivo de melhorar o desempenho docente:

Nós já os conhecemos [docentes] e o objetivo que temos com a avaliação docente é a melhoria do seu desempenho. Não é fazer com que ninguém progrida na sua carreira docente. Não é esse o objetivo. (entrevista E2, anexo XVII)

Ninguém vai ser despedido; não é por isto que vão deixar de subir de degrau, só no caso de ser assim uma aberração e de alguém que seja resistente ao ponto de: – está mal, está a ter uma prática desajustada e não quer corrigir, de todo. (...) Queremos é melhorar cada vez mais. (entrevista E4, anexo XIX)

No entanto, duas instituições (IPSS ou equiparadas) alegam não conseguir manter a progressão na carreira em termos financeiros:

Neste momento, (...) a progressão de carreira não está congelada, o que ficou pendente foi o aumento do salário, que será retomado, logo que a instituição tenha essa possibilidade. (entrevista E1, anexo XVI)

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NA REDE DE EDUCAÇÃO PRIVADA DE BRAGA:
CONTRIBUTO PARA A MELHORIA DA QUALIDADE EDUCATIVA CRECHE E PRÉ-ESCOLAR

Nesta fase, não conseguimos ter isso. No entanto, as pessoas não desmotivam. Não conseguimos em termos financeiros. As progressões na carreira estão congeladas. Quem sabe, no futuro. Mas, para já, a médio prazo, não. (entrevista E3, anexo XVIII)

Como forma de compensação pelo bom desempenho docente, as instituições entrevistadas premeiam os bons colaboradores, adotando um sistema de recompensa em dias de férias, louvor escrito ou mesmo através de elogios verbais:

Agora, a parte positiva é nós percebermos que quem está aqui também se preocupa e também dá valor, porque nós também recebemos elogios, no fim da avaliação, do trabalho que faz. Isso é bom. (entrevista E4, anexo XIX)

Porque a avaliação de desempenho traduz-se em dias de férias. Traduz-se em dias de férias e isso é sempre uma motivação. (entrevista E3, anexo XVIII)

O sistema que existe é um reconhecimento por escrito da direção técnica, pedagógica e da direção da instituição a reconhecer o bom profissionalismo (é quase um louvor escrito). (entrevista E1, anexo XVI)

Nas duas instituições entrevistadas do Ensino Particular e Cooperativo (entrevistas E2 e E4, anexos XVII e XIX) está implícito que, com a progressão na carreira docente, há compensação financeira. Por esse facto, podemos deduzir que a ADD contribui para a melhoria do desempenho docente, nomeadamente na prática pedagógica, sendo a formação um dos efeitos da ADD:

(...) Com base nesse valor obtido, houve formação posterior, para consciencializar as pessoas, mostrando os resultados, mostrando também muitos dos vídeos que foram feitos, das descrições das observações que foram feitas, para as pessoas se auto consciencializarem das posturas, da forma como agem dentro de sala com cada uma das crianças. (entrevista E1, anexo XVI)

Podemos ainda referir que, no entender dos entrevistados, a ADD inquieta, promovendo a reflexão e tornando os docentes mais conscientes do seu trabalho:

Apesar de... isso ser útil, porque nós tivemos que refletir, para fazer um plano de aula (não damos aulas) da atividade que íamos fazer. Tínhamos depois, *a posteriori*, de refletir sobre como é que correu. Pensar, porque é que não correu. O que é que poderia mudar. Depois, ouvíamos também a opinião das outras pessoas. (entrevista E4, anexo XIX)

AValiação DO DESEMPENHO DOCENTE NA REDE DE EDUCAÇÃO PRIVADA DE BRAGA:
CONTRIBUTO PARA A MELHORIA DA QUALIDADE EDUCATIVA CRECHE E PRÉ-ESCOLAR

[Então, a ADD trouxe contributos] em relação a nós, para nós refletirmos sobre a nossa prática. (entrevista E4, anexo XIX)

Alguns aspetos positivos são a reflexão mais pormenorizada de alguns itens importantes para o desempenho profissional, que muitas vezes passam despercebidos, se não houver este momento de avaliação. (entrevista E3, anexo XVIII)

Há necessidade de sair de dentro de mim, para pôr-me ao lado e poder observar não onde é que estou mal, mas onde é que posso melhorar. (entrevista E2, anexo XVII)

[A ADD visa a] consciencialização de como estou a trabalhar. Se preciso melhorar. (entrevista E1, anexo XVI)

Para sintetizar as ideias principais das entrevistas, podemos referir que a ADD é vista como um processo necessário e satisfatório para as instituições educativas, encarregados de educação e avaliados, trazendo melhorias significativas para as crianças e docentes. No entender dos entrevistados, ela: melhora a atividade profissional docente, os serviços são prestados com mais qualidade, corrigem-se falhas no desempenho, promove-se formação contínua, reflete-se sobre as práticas e combatem-se vícios causados pela rotina.

Os modelos de ADD usados nas instituições dos entrevistados são recomendáveis, mas apresentam lacunas como a uniformização do modelo a todos os níveis de ensino e a ausência de avaliadores de todas as áreas de ensino. Assim, os entrevistados entendem que pode haver um modelo de ADD comum a todas as organizações educativas privadas, mas este deve ser adaptado a cada contexto. O modelo existente no CTT do Ensino Particular e Cooperativo, o Manual DQP ou a Norma ISO 9001, são as diferentes possibilidades apontadas pelos entrevistados.

De evidenciar ainda que apenas as instituições entrevistadas do Ensino Particular Cooperativo mantêm as compensações remuneratórias inerentes à progressão na carreira. As restantes instituições têm os vencimentos congelados, apesar de manterem a contagem do tempo de serviço dos docentes. Ainda assim, arranjam outras formas de compensação pelo bom desempenho, tais como atribuição de dias de férias, louvores escritos e verbais.

CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS

Este estudo tem como objetivo geral: conhecer os dispositivos de ADD implementados na rede de educação privada do concelho de Braga a funcionarem com Creche e Pré-escolar; e como objetivos específicos: 1) inquirir as instituições educativas privadas Creche e Pré-Escolar do concelho de Braga sobre as suas práticas de ADD; 2) inquirir as expetativas dos dirigentes/diretores das instituições educativas privadas, relativamente à ADD; 3) analisar os dispositivos de ADD existentes. Reportando-nos a estes objetivos, podemos concluir que os mesmos foram alcançados, tendo conseguido atingir o público-alvo pretendido e obtido as informações desejadas, tornando possível efetuar uma análise diagnóstica sobre as práticas de ADD no Ensino Particular e Cooperativo, IPSS e instituições equiparadas do concelho de Braga, nomeadamente nas suas respostas Creche e Jardim de Infância.

Assim, apesar de constatararmos que, no concelho de Braga, há um número reduzido de instituições privadas com práticas de ADD implementadas (catorze instituições em cinquenta), os resultados obtidos através da aplicação do inquérito por questionário e entrevista de aprofundamento foram bastante significativos, porque nos permitiram recolher informação até então desconhecida. Entre outros factos, descobrimos a existência de ferramentas de apoio à implementação de um SADD como, por exemplo, o Manual DQP. Descobrimos ainda a existência de um modelo de ADD legalmente estabelecido para o Ensino Particular e Cooperativo, conforme estipulado no seu CTT, que inclui um modelo de Grelhas de Avaliação de Desempenho, que cada estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo deve fazer uso, podendo, porém, adaptá-lo à sua realidade. Conseguimos ainda recolher instrumentos de ADD usados numa das instituições entrevistadas como: grelha de auto-observação de aula; grelha de observação de aula; relatório de autoavaliação e definição dos objetivos individuais do docente.

Independentemente da obrigatoriedade da ADD, verificámos que qualquer instituição da rede de educação privada tem autonomia para desenvolver o seu próprio modelo de ADD. No entanto, a falta de recursos de apoio à implementação da ADD nas instituições de economia social (IPSS, Misericórdias, Mutualidades, ONG, etc.)

dificulta a sua implementação nestes contextos, uma vez que os Contratos Coletivos de Trabalho celebrados entre a CNIS e a UMP com a FNE e FNSTFPS, respetivamente, não estabelecem orientações precisas neste sentido. Por tal facto, é preciso os CTT das instituições sociais prevejam um modelo de ADD, tal como o CTT do Ensino Particular e Cooperativo.

Desta forma, o material recolhido nesta investigação poderá ser uma ajuda para a criação de um referencial de ADD das instituições sociais privadas. Poderá servir também de apoio para elucidar as instituições de Ensino Particular e Cooperativo sobre o carácter obrigatório da ADD e orientações existentes para a sua implementação, já que oito instituições inquiridas do Ensino Particular e Cooperativo revelaram a não existência de práticas de ADD. Todavia, cinco delas já se encontravam em processo de construção e, efetivamente, apenas três não realizam a ADD (entre estas, uma pretende implementar a ADD a curto prazo, uma não pretende implementar e outra desconhece as intenções da instituição sobre o assunto).

De acordo com os Contratos Coletivos de Trabalho existentes para as instituições privadas (com e sem fins lucrativos), no caso de não realização da ADD por motivo imputável à instituição onde o docente exerce funções, considera-se como bom e efetivo serviço todo o trabalho desenvolvido. Como tal, a progressão na carreira passa a depender unicamente da contagem do tempo de serviço docente, com exceção das IPSS, cujos salários dos docentes se encontram congelados a partir de 2015.

Atendendo à nossa resiliência na aplicação do inquérito por questionário, acreditamos que termos recolhido informação de forma presencial junto dos dirigentes ou quadros superiores responsáveis pela área educativa fez aumentar a taxa de participação neste estudo (apenas quatro instituições inquiridas não aceitaram participar). Por outro lado, pressupomos também, tal como defende Albarello *et al.* (2005), que o sucesso na realização das entrevistas pode estar relacionado com o tema do estudo ou explica-se pelo facto de serem dirigidas aos quadros superiores das organizações educativas.

Uma das nossas primeiras dificuldades surgiu na delimitação do nosso campo de ação, começando por designar o nosso grupo-alvo de instituições particulares, ainda que pretendêssemos abarcar todas as instituições não estatais a funcionar com as

respostas Creche e/ou Pré-escolar do concelho de Braga. Apercebemo-nos da confusão terminológica ainda na fase piloto, substituindo o termo particular por privado, uma vez que este último engloba o segundo e terceiro setores.

Nesse contexto de dificuldade inicial, deparámo-nos ainda, durante a revisão da literatura, com a escassez de recursos de apoio sobre a ADD para o ensino privado. Com o desenrolar da investigação, nomeadamente com a aplicação do inquérito por questionário e entrevista, fomos descobrindo documentos de apoio, que nos permitiram sustentar o capítulo da fundamentação teórica.

Importa também clarificar que incluímos neste estudo a Creche, intitulando-a de resposta educativa, tal como o ensino Pré-escolar. Porém, a Creche tem um cariz socioeducativo, sendo denominada de resposta social pelo Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Ainda assim, entendemos abarcar esta resposta, já que o trabalho desenvolvido com as crianças em Creche é obrigatoriamente exercido por um educador de infância, conforme estipulado na Portaria n.º 262/2011. No entanto, o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar dos Ministérios da Educação e da Solidariedade e Segurança Social, que visa apoiar financeiramente as instituições sociais, não contempla os educadores de infância a exercerem funções em Creche. Como tal, deduzimos que a progressão na carreira docente das instituições privadas não compreende o tempo de serviço em Creche. Esta realidade ocorre também no ensino público, dado que o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico aplica-se somente aos docentes com funções em educação pré-escolar, ensinos básicos e secundário.

Atendendo ao capítulo da fundamentação teórica e aos resultados do inquérito por questionário e entrevista deste estudo, gostaríamos de deixar algumas recomendações que consideramos relevantes:

- 1) Que fosse estabelecido, para o ensino público e privado, o mesmo modelo de ADD de caráter obrigatório para a progressão na carreira, dando autonomia às escolas para adaptarem esse modelo à sua realidade educativa. Se considerarmos que o acesso ao cargo de educador de infância, nos estabelecimentos de ensino públicos e privados, exige as mesmas habilitações académicas e profissionais para a docência, ambos contemplam

a progressão nos escalões da carreira docente e permitem a mobilidade dos docentes, atendendo à contagem cumulativa do serviço prestado no ensino público e privado, faz todo o sentido que os educadores de infância sejam avaliados de igual forma ou incorreremos na divisão destes educadores em profissionais de primeira e de segunda categoria. Por exemplo:

– “As habilitações académicas e profissionais para a docência no ensino particular e cooperativo são as requeridas para a lecionação das disciplinas, ou áreas disciplinares correspondentes, nas escolas públicas” (n.º 1, artigo 45.º, Decreto-Lei n.º 152/2013).

No caso das Misericórdias, por exemplo:

– “(...) Conta-se quer o tempo de serviço docente prestado no mesmo estabelecimento de ensino ou em estabelecimentos de ensino pertencentes à UMP, como o serviço docente prestado noutros estabelecimentos de ensino particular ou público, desde que devidamente comprovado e classificado, salvo disposição legal em contrário” (n.º 4 da cláusula 12.ª, Boletim do Trabalho e Emprego n.º 33).

- 2) Sugerimos que o modelo de ADD respeite os diferentes níveis de ensino (Creche, Pré-Escolar, Primeiro Ciclo, Segundo Ciclo, etc.), pois cada um destes níveis tem especificidades próprias, que devem ser respeitadas. Desta forma, deve ser desenvolvido um modelo flexível da ADD para cada nível de ensino de qualquer organização educativa pública ou privada. Por exemplo, o recurso ao Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, conforme Anexo n.º 1 do Decreto-Lei n.º 241/2001, para definição dos objetivos individuais de ADD em contexto de Creche e Pré-escolar, pode dar um excelente contributo.
- 3) Tal como acontece na Gestão de Desempenho, enquanto prática da Gestão de Recursos Humanos, propomos um modelo de ADD criterioso, transparente, objetivo e equitativo; que premeie os melhores e que seja construído a pensar na melhoria da qualidade educativa, pois só desta forma é possível caminhar para a igualdade de oportunidades na oferta educativa e no desenvolvimento profissional dos docentes.

- 4) Sugerimos que se aposte na formação dos avaliadores e avaliados, porque não pode haver evolução sem formação. Os avaliadores devem ser especialistas devidamente formados, para que se avalie de forma justa e imparcial, permitindo que os avaliados lhes reconheçam competências para avaliar. Como resultado da ADD, aos avaliados deve ser promovida formação, que vise a melhoria contínua das suas práticas pedagógicas.
- 5) Propomos que as instituições de ensino privadas criem parcerias com instituições equiparadas, com o objetivo de formar uma bolsa de avaliadores externos. Nas instituições com um corpo docente reduzido, a deslocação dos avaliadores externos não é tarefa fácil, mas é uma possibilidade e uma necessidade, já que muitas destas instituições não têm um corpo docente em número suficiente para avaliar determinadas áreas científicas. Por exemplo, o CTT das Misericórdias refere que “as competências técnicas específicas dos trabalhadores com profissões regulamentadas deverão ser avaliadas por profissionais da mesma área técnico-científica” (n.º 8 da cláusula 9.ª, Boletim do Trabalho e Emprego n.º 33).

As instituições de ensino privadas portuguesas, nomeadamente as de economia social, têm vindo a aumentar consideravelmente nas últimas décadas, aproximando-se da oferta educativa pública. Por este facto, a prestação de serviços de qualidade nestes contextos torna-se um imperativo e uma necessidade.

Qualquer Sistema de Gestão da Qualidade ou de Gestão de Recursos Humanos prevê a Gestão do Desempenho e, como tal, a Avaliação de Desempenho é uma parte imprescindível do processo que, quando bem organizada, contribuindo para a melhoria da qualidade dos serviços. Assim, é urgente fazer ressurgir, quer para o ensino público, quer para as instituições sociais, a Avaliação do Desempenho Docente, tendo subjacente um programa formativo e um sistema de recompensa, que se pode traduzir em dias de férias, prémios, retribuições, louvores e/ou promoção na carreira, mas que verdadeiramente ambicione e faça desabrochar a melhoria da qualidade do ensino. Como exemplo disso, podemos referir que essa foi a realidade encontrada nas instituições educativas privadas do concelho de Braga com um SADD implementado em contexto de Creche e Pré-escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Maroy, C., Ruquoy D. & Saint-Georges, P. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alves, M. P., Flores, M. A. & Machado, E. A. (2011). *Quanto Vale o que Fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Alves, M. P. & Machado, E. A. (2010). *O Polo de Excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores.
- Alves, M. P. (2009). *Avaliação e Qualidade das Organizações*. Lisboa: Escolar Editora.
- Barañano, A. M. (2008). *Métodos e Técnicas de Investigação em Gestão. Manual de Apoio à Realização de Trabalhos de Investigação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC (Coordenação e adaptação portuguesa de Júlia Oliveira-Formosinho).
- Camara, P. B. (2012). *Manual de Gestão e Avaliação de Desempenho*. Lisboa: Editora RH.
- Caetano, A. (1996). *Avaliação de Desempenho: Metáforas, Conceitos e Práticas*. Lisboa: Editora RH.
- Campos, B. (2013). *Políticas Docentes: Formação e Avaliação*. Porto: Mais Leituras Editora.
- Chiavenato, I. (2002). *Recursos Humanos. Edição Compacta*. São Paulo: Editora Atlas.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., Cardoso, C. C., Marques, C. A. & Gomes, J. F. S. (2010). *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Deshaies, B. (1997). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Práticas de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2010). *A Avaliação de Professores Numa Perspetiva Internacional – Sentidos e Implicações*. Lisboa: Areal Editores.

- Folque, M. A. (2012). Desenvolver a Qualidade em Parcerias (DQP). Um Referencial com Potencialidades Múltiplas. *Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância, 95, pp. 14-19.
- Formosinho, J. (2007). *O Currículo Uniforme Pronto-a-Vestir de Tamanho Único*. Odivelas: Edições Pedagogo.
- Freitas, H., Oliveira, M., Saccol, A. Z. & Moscarola, J. (2000). O Método de Pesquisa Survey. *Revista de Administração*, 3, pp. 105-112.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e Formas de Uso*. Cascais: Príncipia Editora.
- Hadji, C. (1995). A Avaliação dos Professores. Linhas Diretivas para uma Metodologia Pertinente. In A. Estrela & P. Rodrigues (ed.), *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Colibri, pp. 27-36.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Lawler, E. (1994), *Motivation in Work Organizations*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Maia, L. (2006). A Avaliação de Desempenho e as IPSS. *Jornal Solidariedade*. Porto: CNIS. <http://www.solidariedade.pt/site/detalhe/1649> (Acessível a 31 de janeiro de 2016).
- Moreira, M. A. (2009). A Avaliação do (Des)empenho Docente: Perspetivas da Supervisão Pedagógica. In F. Vieira *et al.* (ed.), *Pedagogia para a Autonomia: Reconstruir a Esperança na Educação: Atas do 4.º Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia* [CD-ROM]. Braga: CIED, pp. 241-258.
- Murillo, F. J. (2007). *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente – Un Estudio Comparado entre 50 Países de América Y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO
- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2011). *Guia Prático de Utilização do SPSS. Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rego, A. & Cunha, M. P. (2009). *Manual de Gestão Transcultural de Recursos Humanos*. Lisboa: Editora RH.

Rodrigues, A. & Peralta, H. (2008). *Algumas Considerações a Propósito da Avaliação do Desempenho dos Professores*. Lisboa: ME & DRGHE.
http://renatocosta4.com.sapo.pt/consideracoes_avaliacao_desempenho.pdf
(Acessível a 31 de janeiro de 2016).

Silva, M. *et al.* (2009). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Tuckman, W. B. (2012). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vicente, P., Reis, E. & Ferrão, F. (2001). *Sondagens: A Amostragem como Fator Decisivo de Qualidade*. Lisboa: Edições Sílabo.

LEGISLAÇÃO E OUTRA DOCUMENTAÇÃO

AEEPC (2014). Associados.

<http://www.aEEP.pt/associados/lista.aspx?associado=&concelho=201&ciclo=0&interno=&tipo=> (Acessível a 1 de fevereiro de 2014).

Boletim do Trabalho e Emprego, n.º 33, de 8 de setembro de 2015, vol. 82, pp. 2692-2776. Contrato Coletivo de Trabalho entre a UMP e a FNSTFPS – Revisão Global.

Boletim do Trabalho e Emprego, n.º 31, de 22 de agosto de 2015, vol. 82, pp. 2521-2643. Contrato Coletivo de Trabalho entre a CNIS e a FNE — Revisão Global.

Boletim do Trabalho e Emprego, n.º 30, de 15 de agosto de 2015, vol. 82, pp. 2348-2520. Contrato Coletivo de Trabalho entre a AEEP e a SPLIU — Revisão Global.

Boletim do Trabalho e Emprego, n.º 30, de 15 de agosto de 2014, vol. 81, pp. 2802-2960. Contrato Coletivo de Trabalho entre a AEEP e a FNE — Revisão Global.

Boletim do Trabalho e Emprego, n.º 6, de 15 fevereiro de 2012, vol. 79, pp. 417-596. Contrato Coletivo de Trabalho entre a CNIS — CNIS e a FNE — Revisão Global.

Boletim do Trabalho e Emprego, n.º 30, de 15 de agosto de 2011, vol. 78, pp. 3071-3354. Contrato Coletivo de Trabalho entre a AEEP e a FENPROF — Revisão Global.

Boletim do Trabalho e Emprego, n.º 11, de 22 de março de 2007, vol. 74, pp. 569-784. Contrato Coletivo de Trabalho entre a AEEP e a FENPROF — Revisão Global.

Carta Social (2014). Resposta Social: Creche - Equipamentos existentes no distrito de Braga, concelho de Braga.

http://www.cartasocial.pt/resultados_pesquisageral.php?filtrar=hidden&cod_distributo=03&cod_concelho=03&cod_freguesia=0&cod_area=1&cod_valencia=1103&nome=&localpostal=&temCert=false (Acessível a 1 de fevereiro de 2014).

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril de 2011. Avaliação na Educação Pré-Escolar.

CMJornal (2008). Chile uma Fonte para a Avaliação. *Jornal Correio da Manhã*.
<http://www.cmjornal.xl.pt/nacional/portugal/detalhe/chile-uma-fonte-para-a-avaliacao.html> (Acessível a 31 de janeiro de 2016).

Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro. Diário da República, I Série, N.º 213 — 4 de novembro de 2013. Aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. Diário da República, I Série, N.º 37 — 21 de fevereiro de 2012. O presente diploma procede à alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro. Diário da República, I Série, N.º 14 — 19 de Janeiro de 2007. O presente decreto-lei altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República, I Série-A, N.º 201 — 30 de Agosto de 2001. Anexo: Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, I Série-A, N.º 201 — 30 de Agosto de 2001. Anexo N.º I: Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância.

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho. Diário da República, I Série-A, N.º 133 — 11 de junho de 1997. Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respetivo sistema de organização e financiamento.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Diário da República, I Série, N.º 37 — 21 de fevereiro de 2012. Procede-se ao desenvolvimento dos princípios que presidiram ao estabelecimento de um novo regime de avaliação do desempenho docente.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho. Diário da República, I Série, N.º 120 — 23 de Junho de 2010. Alterou o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro. Diário da República, I Série, N.º 7 — 10 de Janeiro de 2008. Regulamentou o Estatuto da Carreira docente no que respeita ao SADD.

DGEEC (2014). *Estatísticas da Educação 2013/2014*. Lisboa: DGEEC.
[http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EE2014.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EE2014.pdf) (Acessível a 31 de janeiro de 2016).

Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro. Diário da República, II Série, N.º 208 — 26 de outubro de 2012. Estabelece os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica a realizar no âmbito da avaliação do desempenho docente.

Despacho-Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro. Diário da República, II Série, N.º 208 — 26 de outubro de 2012. Regulamenta o processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos, com vista à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica.

EQUASS (n. d.). *EQUASS – European Quality Assurance for Social Services. Apresentação e Estratégia para Implementação em Portugal*.
http://www.poph.qren.pt/upload/docs/eixos/6_4_EQUASS.pdf (Acessível a 31 de janeiro de 2016).

FNE (2012). *Estatuto da Carreira Docente. Diploma da Avaliação do Desempenho*. Porto: Federação Nacional da Educação.
http://www.fne.pt/upload/ECD/ECD_ADD_conteudo.pdf (Acessível a 31 de janeiro de 2016).

FNE (2010). *ECD – Estatuto da Carreira Docente*. Porto: Federação Nacional da Educação. http://www.fne.pt/upload/ECD/ECD_conteudo.pdf (Acessível a 31 de janeiro de 2016).

ISS (2014). *Guia Prático. Constituição de Instituições Particulares de Solidariedade Social*. Lisboa: Instituto de Segurança Social, I.P.

ISS (2010). *Modelo de Avaliação da Qualidade Creche* [CD-ROM]. Lisboa: ISS/MTSS.

Lei n.º 30/2013, de 8 de maio. Diário da República, I Série, N.º 88 — 8 de maio de 2013. Lei de Bases da Economia Social.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República, I Série-A, N.º 166 — 30 de agosto de 2005. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República, I Série-A, N.º 34 — 10 de fevereiro de 1997. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 9/79, de 19 de março. Diário da República, I Série, N.º 65/79 – 19 de março de 1979. Bases do Ensino Particular e Cooperativo.

Norma NP EN ISO 9001:2015. Sistemas da Qualidade Requisitos.

Parlamento Europeu (2010). Economia Social. Resolução do Parlamento Europeu, de 19 de fevereiro de 2009, sobre a economia social (2008/2250(INI)). *Jornal Oficial da União Europeia*, pp. C76E/16-23.

<http://eur->

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:076E:0016:0023:PT:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:076E:0016:0023:PT:PDF)
(Acessível a 31 de janeiro de 2016).

Portaria n.º 411/2012, de 14 de dezembro. Diário da República, I Série, N.º 242 — 14 de dezembro de 2012. Estabelece as normas reguladoras das condições de funcionamento e instalação das Creches.

Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto. Diário da República, I Série, N.º 167 — 31 de Agosto de 2011. Estabelecem as normas reguladoras das condições de funcionamento das Creches.

Recomendação n.º 03, de 15 de dezembro de 2014. *Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente. Observação de Aulas dos Diretores/Presidentes de CAP*. Póvoa de Varzim: Conselho das Escolas do Ministério da Educação e Ciência.

<http://www.cescolas.pt/wp->

[content/uploads/2014/12/03_Recomenda%C3%A7%C3%A3o_ADD_OA.pdf](http://www.cescolas.pt/wp-content/uploads/2014/12/03_Recomenda%C3%A7%C3%A3o_ADD_OA.pdf)
(Acessível a 31 de janeiro de 2016).

Santos, J. S. (2007). Javier Murillo: É Consensual Considerar a Avaliação dos Professores como um Elemento Imprescindível. *Portal da Educação Educare*.

<http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=13038&langid=1> (Acessível a 31 de janeiro de 2016).



Universidade do Minho
Instituto de Educação

ANEXOS



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Anexo I – GRELHAS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO - ENSINO PARTICULAR E COOPERATIVO

[Anexo III, do Boletim do Trabalho e Emprego, n.º 30, de 15/08/2015]

Regulamento de Avaliação de Desempenho		
Grelhas de Avaliação do Desempenho		
Domínio	Ordens de Competências	Indicadores
Competências para lecionar	1. Conhecimentos científicos e didáticos	1. Evidencia o conhecimento das matérias. 2. Explica com clareza as áreas do seu domínio científico. 3. Apresenta informação (científica) precisa e atualizada. 4. Procura abordagens para ajudar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do aluno. 5. Procura conhecimentos sobre o pensamento, tendências e práticas inovadoras na educação.
	2. Promoção da aprendizagem pela motivação e responsabilização dos alunos	1. Apoia os alunos na aquisição e de novas competências. 2. Motiva os alunos para a melhoria. 3. Utiliza práticas que promovem o desenvolvimento e aprofundamento de competências. 4. Sistematiza procedimentos e tarefas de rotina para comprometer os alunos em várias experiências de aprendizagem. 5. Promove a autoestima do aluno, com reforço positivo. 6. Apoia os alunos no desenvolvimento e utilização de formas de avaliar criticamente a informação.
	3. Plasticidade (flexibilidade e capacidade de adaptação)	1. Usa várias estratégias para fazer face a diferentes modos de aprendizagem dos alunos. 2. Quando seleciona os recursos, considera as necessidades individuais de cada aluno, o ambiente de aprendizagem e as competências a desenvolver. 3. Conhece os processos relacionados com a educação especial e providencia as experiências adequadas para o sucesso do aluno (quando aplicável e tendo formação). 4. Dá informação fundamentada sobre os trabalhos propostos aos alunos. 5. Utiliza uma variedade de recursos adequados para aperfeiçoar a aprendizagem dos alunos.



Domínio	Ordens de Competências	Indicadores
	4. Identificação e vivência do projeto educativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Segue as linhas orientadoras do projeto educativo e usa a metodologia preconizada. 2. Estimula a aquisição dos valores propostos no projeto educativo da escola.
	5. Comunicação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demonstra proficiência na utilização da vertente escrita da língua portuguesa. 2. Demonstra proficiência na utilização da vertente oral da língua portuguesa. 3. Promove, no âmbito, da sua área disciplinar o bom uso da língua. 4. Promove competências eficazes de comunicação.
	6. Planeamento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolve, com os alunos, expectativas atingíveis para as aulas. 2. Gere o tempo de ensino de uma forma a cumprir os objetivos propostos. 3. Faz ligações relevantes entre as planificações das aulas diárias e as planificações de longo prazo. 4. Planifica adequadamente os temas das aulas. 5. Planifica adequadamente as aulas. 6. Modifica planificações para se adaptar às necessidades dos alunos, tornando os tópicos mais relevantes para a vida e experiência dos alunos. 7. Acompanha a planificação do seu grupo disciplinar.
	7. Procura de informação e atualização de conhecimentos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliza apropriadamente as tecnologias da informação e da comunicação para melhorar o ensino/aprendizagem. 2. Promove, sempre que possível, a utilização destas novas tecnologias de informação pelos alunos. 3. Mantém um registo das suas experiências de aprendizagem relacionando-as com os contextos educacionais. 4. Explora formas de aceder e utilizar a pesquisa sobre educação. 5. Participa em ações de formação propostas pela escola.
	8. Avaliação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alinha as estratégias de avaliação com os objetivos de aprendizagem. 2. Utiliza o trabalho do aluno para diagnosticar dificuldades de aprendizagem que corrige adequadamente. 3. Aplica adequadamente os instrumentos e as estratégias de avaliação, tanto a curto como a longo prazo.



Domínio	Ordens de Competências	Indicadores
		<p>4. Utiliza uma variedade de técnicas de avaliação.</p> <p>5. Utiliza a comunicação contínua para manter tanto os alunos como os pais informados e para demonstrar o progresso do aluno.</p> <p>6. Modifica os processos de avaliação para assegurar que as necessidades dos alunos especiais ou as exceções de aprendizagem são correspondidas.</p> <p>7. Integra a autoavaliação como estratégia reguladora da aprendizagem do aluno.</p>
Competências profissionais e de conduta	1. Trabalho de equipa e cooperação inter-áreas	<p>1. Partilha novas aquisições de conhecimentos científicos com os colegas.</p> <p>2. Trabalha cooperativamente com os colegas para resolver questões relacionadas com alunos, as aulas e a escola.</p> <p>3. Participa nos diversos grupos de trabalho da escola (grupos por disciplina, etc.).</p> <p>4. Toma a iniciativa de criar atividades lúdico-pedagógicas pluridisciplinares na escola.</p> <p>5. Participa em atividades lúdico-pedagógicas pluridisciplinares na escola.</p>
Competências sociais e de relacionamento	1. Relação com os alunos e encarregados de educação	<p>1. Demonstra preocupação e respeito para com os alunos, mantendo interações positivas.</p> <p>2. Promove, entre os alunos, interações educadas e respeitadas.</p> <p>3. Tem capacidade para lidar com comportamentos inadequados dos alunos.</p> <p>4. Mantém um canal de comunicação informal, de abertura e de proximidade com os alunos.</p> <p>5. Aplica o conhecimento sobre o desenvolvimento físico, social e cognitivo dos alunos.</p> <p>6. Conhece, explica e implementa eficazmente os regulamentos existentes.</p> <p>7. Demonstra ter bom relacionamento com os encarregados de educação.</p> <p>8. Promove um ambiente disciplinado.</p> <p>9. Promove o compromisso efetivo dos encarregados de educação na concretização de estratégias de apoio à melhoria e sucesso dos alunos.</p> <p>10. Mobiliza valores e outras componentes dos contextos culturais e sociais, adotando estratégias pedagógicas de diferenciação, conducentes ao sucesso de cada aluno.</p>



Domínio	Ordens de Competências	Indicadores
	2. Envolvimento com a comunidade educativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demonstra estar integrado na comunidade educativa. 2. Reconhece e releva os esforços e sucessos de outros (elementos da comunidade educativa). 3. Inicia contactos com outros profissionais e agentes da comunidade para apoiar os alunos e as suas famílias, quando adequado. 4. Cria oportunidades adequadas para os alunos, seus pais e membros da comunidade partilharem a sua aprendizagem, conhecimentos e competências com outros, na sala de aula ou na escola.
Competências de gestão – Nas situações previstas no n.º 2 do artigo 4.º do anexo I	1. Liderança	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adapta o seu estilo de liderança às diferentes características dos colaboradores. 2. Favorece a autonomia progressiva do colaborador. 3. Obtém o cumprimento das suas orientações através de respeito e adesão. 4. É um exemplo de comportamento profissional para a equipa. 5. No caso de estar nas suas funções, identifica e promove situações que requerem momentos formais de comunicação com alunos e encarregados de educação.
	2. Motivação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dá apoio e mostra-se disponível sempre que alguém necessita. 2. Elogia com clareza e de modo proporcionado. 3. Mostra apreço pelo bom desempenho dos seus colaboradores.
	3. Delegação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Delega todas as tarefas e responsabilidades em que tal é adequado. 2. Promove a delegação desafiante, proporcionando assim oportunidades de desenvolvimento individual dos seus colaboradores. 3. Ao delegar deixa claro o âmbito de responsabilidade, os recursos e o objetivo final. 4. Responsabiliza os delegados pelos resultados das tarefas atribuídas. 5. Controla em grau adequado.



Domínio	Ordens de Competências	Indicadores
	4. Planeamento e controlo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elabora planos, documentados, para as principais atividades, rentabilizando os recursos humanos e materiais. 2. Baseia o seu planeamento em previsões realistas, definindo calendários, etapas e sub-objetivos, e pontos de controlo das atividades em momentos-chave.
	5. Estratégia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formula uma visão estratégica positiva e motivante. 2. Envolve a equipa e suscita a sua adesão à visão. 3. Promove processos, atividades e estilos de atuação coerentes com a visão. 4. O seu discurso é um exemplo de coerência com a visão. 5. A sua ação é um exemplo de coerência com a visão. 6. Integra na sua visão estratégica a gestão da qualidade.
	6. Reconhecimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhece boas práticas. 2. Estimula boas práticas (que não sejam necessariamente inovadoras).
	7. Gestão da inovação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incentiva a análise crítica dos métodos de trabalho, encorajando a inovação. 2. Recolhe sugestões e propõe à equipa temas concretos para inovação. 3. Reconhece e elogia em ocasiões públicas ações de inovação. 4. Aplica medidas de inovação ou reformulação de procedimentos.
	8. Avaliação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Implementa mecanismos formais de avaliação dos processos de gestão que lhe estão confiados. 2. Garante a implementação de ações de melhoria resultantes dos processos formais de avaliação. 3. Gere de forma eficaz (integrando a informação em futuras ações) a avaliação de todo o processo de gestão.

Escala: 1- Inadequado; 2- Pouco Adequado; 3- Adequado; 4- Muito Adequado; 5- Excelente.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Anexo II – MODELO DE GRELHA DE AUTO-OBSERVAÇÃO DE AULA¹

[Documento facultado por uma das instituições entrevistadas do Ensino Particular e Cooperativo]

[Logótipo da Instituição]	AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO ANO LETIVO DE ____/____º Ciclo
---------------------------	--	--------------

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	GRELHA DE AUTO-OBSERVAÇÃO DE AULA	DATA :
--------------------------	--	--------

Professor(a):	
Função:	Disciplina:

Parâmetros da Avaliação:

1- Inadequado	2- Pouco Adequado	3- Adequado	4- Muito Adequado	5- Excelente
---------------	-------------------	-------------	-------------------	--------------

A - PLANIFICAÇÃO DA AULA		1	2	3	4	5
A.1	Planifiquei de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e as características da turma.					
A.2	Planifiquei integrada e coerentemente a aprendizagem e a avaliação.					
A.3	Propus recursos/materiais articulados e adequados às atividades e/ou estratégias de ensino.					
A.4	Articulei as estratégias com os objetivos/competências a atingir.					
Média A						
B - DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES		1	2	3	4	5
B.1	Desenvolvi estratégias adequadas aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos rentabilizando os recursos disponíveis.					
B.2	Geri o tempo de forma a cumprir os objetivos planeados, tendo em atenção o ritmo de aprendizagem dos alunos, os seus interesses e os problemas emergentes na sala de aula.					
Média B						
B - DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES		1	2	3	4	5
B.3	Implementei as estratégias planificadas.					
Média B						

¹ Este documento sofreu pequenas alterações, de forma a preservar o seu anonimato.



Universidade do Minho

Instituto de Educação

C - RELAÇÃO PEDAGÓGICA COM OS ALUNOS		1	2	3	4	5
C.1	Mantive um ambiente propício à aprendizagem.					
C - RELAÇÃO PEDAGÓGICA COM OS ALUNOS		1	2	3	4	5
C.2	Promovi o cumprimento das regras de convivência dentro da sala de aula valorizando o respeito mútuo e a interação positiva.					
C.3	Promovi oportunidades de participação e de integração de todos os alunos.					
Média C						
D - AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS		1	2	3	4	5
D.1	Promovi a autorregulação nos alunos que lhes permita refletir sobre o seu desempenho e tomar decisões para melhorar as aprendizagens.					
D.2	Utilizei o trabalho do aluno para diagnosticar potencialidades/dificuldades na aprendizagem.					
Média D						
E - CONCLUSÃO DA AULA		1	2	3	4	5
E.1	Fiz/promovi uma síntese global dos conteúdos tratados na aula.					
E.2	Propus tarefas a realizar pelos alunos extra-aula.					
Média E						

APRECIÇÃO GERAL (descritiva/ qualitativa)					
VALOR MÉDIO DAS PONTUAÇÕES OBTIDAS NA AVALIAÇÃO DA AULA					Média Total
Planificação da aula	Desenvolvimento das atividades	Relação pedagógica com os alunos	Avaliação das aprendizagens	Conclusão da aula	

Docente	Data	Assinatura
Nome:		
Disciplina		



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Anexo III – MODELO DE GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA²

[Documento facultado por uma das instituições entrevistadas do Ensino Particular e Cooperativo]

[Logótipo da Instituição]	AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO ANO LETIVO DE ____/____º Ciclo
---------------------------	--	-------------

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA	DATA :
--------------------------	-------------------------------------	--------

Coordenador(a) Setor / Departamento / Professor Grupo Disciplinar:	
Avaliador/a Externo/a:	
Diretor/a Pedagógico/a:	
Diretor/a Titular:	
Professor(a):	

Parâmetros da Avaliação:

1- Inadequado	2- Pouco Adequado	3- Adequado	4- Muito Adequado	5- Excelente
---------------	-------------------	-------------	-------------------	--------------

A - PLANIFICAÇÃO DA AULA		1	2	3	4	5
A.1	Planifica de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e as características da turma.					
A.2	Planifica integrada e coerentemente a aprendizagem e a avaliação.					
A.3	Propõe recursos/materiais articulados e adequados às atividades e/ou estratégias de ensino.					
A.4	Articula as estratégias com os objetivos/competências a atingir.					
Média A						
B - DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES		1	2	3	4	5
B.1	Desenvolve estratégias adequadas aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos rentabilizando os recursos disponíveis.					
B.2	Gere o tempo de forma a cumprir os objetivos planeados, tendo em atenção o ritmo de aprendizagem dos alunos, os seus interesses e os problemas emergentes na sala de aula.					
B.3	Implementa as estratégias planificadas.					

² Este documento sofreu pequenas alterações, de forma a preservar o seu anonimato.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

		Média B				
C - RELAÇÃO PEDAGÓGICA COM OS ALUNOS		1	2	3	4	5
C.1	Mantém um ambiente propício à aprendizagem.					
C.2	Promove o cumprimento das regras de convivência dentro da sala de aula valorizando o respeito mútuo e a interação positiva.					
C.3	Promove oportunidades de participação e de integração de todos os alunos.					
		Média C				
D - AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS		1	2	3	4	5
D.1	Promove a autorregulação nos alunos que lhes permita refletir sobre o seu desempenho e tomar decisões para melhorar as aprendizagens.					
D.2	Utiliza o trabalho do aluno para diagnosticar potencialidades/dificuldades na aprendizagem.					
		Média D				
E - CONCLUSÃO DA AULA		1	2	3	4	5
E.1	Faz/promove uma síntese global dos conteúdos tratados na aula.					
E.2	Propõe tarefas a realizar pelos alunos extra-aula.					
		Média E				

APRECIÇÃO GERAL (descritiva/ qualitativa)					
VALOR MÉDIO DAS PONTUAÇÕES OBTIDAS NA AVALIAÇÃO DA AULA					Média Total
Planificação da aula	Desenvolvimento das atividades	Relação pedagógica com os alunos	Avaliação das aprendizagens	Conclusão da aula	



Universidade do Minho

Instituto de Educação

A Comissão Avaliadora	Data	Assinatura
Nome:		
Função:		

Nome:		
Função:		

Nome:		
Função:		

Docente	Data	Assinatura
Nome:		
Disciplina		



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Anexo IV – MODELO DE RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO³

[Documento facultado por uma das instituições entrevistadas do Ensino Particular e Cooperativo]

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO	RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO *	ANO LETIVO:
-------------------------	-------------------------------------	-------------

(* De acordo com o Relatório de Autoavaliação proposto no Contrato Coletivo de Trabalho 2011-2012 para o Ensino Particular e Cooperativo.)

NOME DO DOCENTE:	
DEPARTAMENTO:	
DISCIPLINA:	
DISCIPLINA:	
O Relatório de Autoavaliação deverá ser entregue até ao dia 4 julho de 2014	

Escala: 1- Inadequado; 2- Pouco Adequado; 3- Adequado; 4- Muito Adequado; 5- Excelente.

Domínio	Ordens de Competências	Indicadores	Escala
A Competências para lecionar	1- Conhecimentos científicos e didáticos	1- Evidencia o conhecimento das matérias	
		2- Explica com clareza as áreas do seu domínio científico	
		3- Apresenta informação (científica) precisa e atualizada	
		4- Procura abordagens para ajudar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do aluno	
		5- Procura conhecimentos sobre o pensamento, tendências e práticas inovadoras na educação	
	2- Promoção da aprendizagem pela motivação e responsabilização dos alunos	1- Apoia os alunos na aquisição de novas competências	
		2- Motiva os alunos para a melhoria	
		3- Utiliza práticas que promovem o desenvolvimento e aprofundamento de competências	

³ Este documento sofreu pequenas alterações, de forma a preservar o seu anonimato.



Domínio	Ordens de Competências	Indicadores	Escala
		4- Sistematiza procedimentos e tarefas de rotina para comprometer os alunos em várias experiências de aprendizagem	
		5- Promove a auto - estima do aluno, com reforço positivo	
		6- Apoia os alunos no desenvolvimento e utilização de formas de avaliar criticamente a informação	
	3- Plasticidade (flexibilidade e capacidade de adaptação)	1- Usa várias estratégias para fazer face a diferentes modos de aprendizagem dos alunos	
		2- Quando seleciona os recursos, considera as necessidades individuais de cada aluno, o ambiente de aprendizagem e as competências a desenvolver	
		3- Conhece os processos relacionados com a educação especial e providencia as experiências adequadas para o sucesso do aluno (quando aplicável e tendo formação)	
		4- Dá informações fundamentadas sobre os trabalhos propostos aos alunos	
		5- Utiliza uma variedade de recursos adequados para aperfeiçoar a aprendizagem dos alunos	
		6- Promove a participação dos alunos em atividades de aprendizagem	
	4- Identificação e vivência do projeto educativo	1- Segue as linhas orientadoras do projeto educativo e usa a metodologia preconizada	
		2- Estimula a aquisição dos valores propostos no projeto educativo do colégio	
	5- Comunicação	1- Denota proficiência na utilização da vertente escrita da linguagem portuguesa	
		2- Demonstra proficiência na utilização da vertente oral da língua portuguesa	
		3- Promove, no âmbito da sua área disciplinar, o bom uso da língua	
		4- Promove competências eficazes de comunicação	
	6- Planeamento	1- Desenvolve, com os alunos, expectativas atingíveis para as aulas	



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Domínio	Ordens de Competências	Indicadores	Escala
		2- Gere o tempo de ensino de uma forma a cumprir os objetivos propostos	
		3- Faz ligações relevantes entre as planificações das aulas diárias e as planificações de longo prazo	
		4- Planifica adequadamente os temas das aulas	
		5- Planifica adequadamente as aulas	
		6- Modifica planificações para se adaptar às necessidades dos alunos, tornando os tópicos mais relevantes para a vida e experiência dos alunos	
		7- Acompanha a planificação do seu grupo disciplinar	
	7- Procura de informação e atualização de conhecimentos	1- Utiliza, apropriadamente as tecnologias da informação e da comunicação para melhorar o ensino/aprendizagem	
		2- Promove, sempre que possível, a utilização destas novas tecnologias de informação, pelos alunos	
		3- Mantém um registo das suas experiências de aprendizagem relacionando-as com os contextos educacionais	
		4- Explora formas de aceder e utilizar a pesquisar sobre educação	
		5- Participa em ações de formação propostas pela escola	
	8- Avaliação	1- Alinha as estratégias de avaliação com os objetivos de aprendizagem	
		2- Utiliza o trabalho do aluno para diagnosticar dificuldades de aprendizagem que corrige adequadamente	
		3- Aplica adequadamente os instrumentos e as estratégias de avaliação, tanto a curto como a longo prazo	
		4- Utiliza uma variedade de técnicas de avaliação	



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Domínio	Ordens de Competências	Indicadores	Escala
		5- Utiliza a comunicação contínua para manter tanto os alunos como os pais informados e para demonstrar o progresso do aluno	
		6- Modifica os processos de avaliação para assegurar que as necessidades dos alunos especiais ou as exceções de aprendizagem são correspondidas	
		7- Integra a autoavaliação como estratégia reguladora da aprendizagem do aluno	
Fundamentação da avaliação de acordo com os objetivos traçados no início do ano letivo:			
B Competências profissionais e de conduta	1- Trabalho de equipa e cooperação inter-áreas	1- Partilha novas aquisições de conhecimentos científicos com os colegas	
		2- Trabalha cooperativamente com os colegas para resolver questões relacionadas com alunos, as aulas e a escola	
		3- Participa nos diversos grupos de trabalho da escola (grupos por disciplina, etc.)	
		4- Toma a iniciativa de criar atividades lúdico /pedagógicas pluridisciplinares na escola	
		5- Participa em atividades lúdicas /pedagógicas pluridisciplinares na escola	
Fundamentação da avaliação de acordo com os objetivos traçados no início do ano letivo:			



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Domínio	Ordens de Competências	Indicadores	Escala
C Competências sociais e de relacionamento	1- Relação com os alunos e encarregados de educação	1- Demonstra preocupações e respeito para com os alunos, mantendo interações positivas	
		2- Promove, entre os alunos, interações educativas e respeitadas	
		3- Tem capacidade para lidar com comportamentos inadequados dos alunos	
		4- Mantém um canal de comunicação informal, de abertura e de proximidade com os alunos	
		5- Aplica o conhecimento sobre o desenvolvimento físico, social e cognitivo dos alunos	
		6- Conhece, explica e implementa eficazmente os regulamentos existentes	
		7- Demonstra ter bom relacionamento com os Encarregados de Educação	
		8- Promove um ambiente disciplinado	
		9- Promove o compromisso efetivo dos Encarregados de Educação na concretização de estratégias de apoio à melhoria e sucesso dos alunos	
		10- Mobiliza valores e outras componentes dos contextos culturais e sociais, adotando estratégias pedagógicas de diferenciação, conducentes ao sucesso de cada aluno	
	2- Envolvimento com a comunidade educativa	1- Demonstra estar integrado na comunidade educativa	
		2- Reconhece e releva os esforços e sucessos de outros (elementos da comunidade educativa)	
		3- Inicia contactos com outros profissionais e agentes da comunidade para apoiar os alunos e as suas famílias, quando adequado	
		4- Cria oportunidades adequadas para os alunos, seus pais e membros da comunidade partilharem a sua aprendizagem, conhecimentos e competências com outros, na sala de aula ou na escola	



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Fundamentação da avaliação de acordo com os objetivos traçados no início do ano letivo:			
Domínio	Ordens de Competências	Indicadores	Escala
D Gestão (só para coordenadores)	1- Liderança	1- Adapta o seu estilo de liderança às diferentes características dos colaboradores	
		2- Favorece a autonomia progressiva do colaborador	
		3- Obtém o cumprimento das suas orientações através de respeito e adesão	
		4- É um exemplo de comportamento profissional para a equipa	
		5- No caso de estar nas suas funções, identifica e promove situações que requerem momentos formais de comunicação com os alunos, encarregados de educação	
	2- Motivação	1- Dá apoio e mostra-se disponível sempre que alguém necessita	
		2- Elogia com clareza e de modo proporcionado	
		3- Mostra apreço pelo bom desempenho dos seus colaboradores	
	3- Delegação	1- Delega todas as tarefas e responsabilidades em que tal é adequado	
		2- Promove a delegação desafiante, proporcionando assim oportunidades de desenvolvimento individual dos seus colaboradores	
		3- Ao delegar deixa claro o âmbito de responsabilidade, os recursos e o objetivo final	
		4- Responsabiliza os delegados pelo resultado das tarefas atribuídas	
		5- Controla em grau adequado	



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Domínio	Ordens de Competências	Indicadores	Escala
	4- Planeamento e controlo	1- Elabora planos, documentos, para as principais atividades, rentabilizando os recursos humanos e materiais	
		2- Baseia o seu planeamento em previsões realistas, definindo calendários, etapas e sub-objetivos, e pontos de controlo das atividades em momentos-chave.	
	5- Estratégia	1- Formula uma visão estratégica positiva e motivante.	
		2- Envolve a equipa e suscita a sua adesão à visão.	
		3- Promove processos, atividades e estilos de atuação coerente com a visão	
		4- O seu discurso é um exemplo de coerência com visão	
		5- A sua ação é um exemplo de coerência com visão	
		6- Integra na sua visão estratégica a gestão da qualidade	
	6- Reconhecimento	1- Reconhece boas práticas	
		2- Estimula boas práticas (que não sejam necessariamente inovadoras)	
	7- Gestão da inovação	1- Incentiva a análise crítica dos métodos de trabalho, encorajando a inovação	
		2- Recolhe sugestões e propõe à equipa temas concretos para inovação	
		3- Reconhece e elogia em ocasiões públicas ações de inovação	
		4- Aplica medidas de inovação ou reformulação de procedimentos	
	8- Avaliação	1- Implementa mecanismos formais de avaliação dos processos de gestão que lhe estão confiados	
		2- Garante a implementação de ações de melhoria resultantes dos processos formais de avaliação	
		3- Gere de forma eficaz (integrando a informação em futuras ações) a avaliação de todo o processo de gestão	



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Fundamentação da avaliação de acordo com os objetivos traçados no início do ano letivo:									
Competências para lecionar		Competências profissionais e de conduta		Competências sociais e de relacionamento		Gestão (só para coordenadores)		Final	

COMPONENTE NÃO LETIVA
Atividades Desenvolvidas:

FORMAÇÃO

AÇÕES DE FORMAÇÃO FREQUENTADAS AO LONGO DO ANO LETIVO

ENTIDADE PROMOTORA	AÇÃO DE FORMAÇÃO	PARTICIPEI (X)	NÃO PARTICIPEI (X)
Instituição			
Outras			



Universidade do Minho
Instituto de Educação

CONCLUSÃO DA AVALIAÇÃO

PONTOS FORTES:

PONTOS FRACOS:

ASPETOS A MELHORAR:

Data: ___/___/___

Assinatura do Docente



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Anexo V – MODELO DE DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS INDIVIDUAIS DO DOCENTE⁴

[Documento facultado por uma das instituições entrevistadas do Ensino Particular e Cooperativo]

[Logótipo da Instituição]	AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO Definição dos Objetivos Individuais do Docente	ANO LETIVO ____/____
---------------------------	---	-------------------------

Nome do Docente _____

Data: / /

Departamento _____

Disciplina _____

A - Competências para lecionar:	
A.1 – Promove a aprendizagem pela motivação e responsabilização dos alunos.	
A.2 – Promove a aprendizagem cooperativa e colaborativa.	
A.3 – Atualiza conhecimentos específicos das áreas disciplinares.	
A.4 – Avalia os processos de aprendizagem de cada aluno.	
A.5 – Reforça/Reformula estratégias, materiais e métodos de trabalho no processo de ensino e de aprendizagem.	

B - Competências profissionais e de conduta:	
B.1 – Trabalha em equipa e promove a cooperação e o intercâmbio de experiências, de conhecimentos e talentos.	
B.2 – Atualiza conhecimentos específicos da identidade do educador da Instituição.	

⁴ Este documento sofreu pequenas alterações, de forma a preservar o seu anonimato.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

B - Competências profissionais e de conduta:	
B.3 – Segue as linhas orientadoras do Projeto Educativo (PE) e do Projeto Curricular da Instituição (PC).	
B.4 – Participa nos projetos e atividades do Projeto Curricular da Instituição, Plano Anual de Atividades e do Projeto Curricular de Turma/Sala.	
B.5 – Organiza/participa outras atividades e projetos.	
B.6 – Operacionaliza e explicita o lema e os valores da Instituição.	

C - Competências sociais e de relacionamento:	
C.1 – Favorece as condições da relação entre Professor - Aluno e Instituição - Família.	
C.2 – Demonstra integração e participação na Comunidade Educativa.	

D - Gestão (só para Coordenadores):	
D.1 – Coordena de forma participativa, promovendo a iniciativa e a criatividade.	
D.2 – Garante a elaboração de projetos, orçamentos e relatórios de avaliação (para os principais projetos e atividades).	

Data: ____/____/____

Assinatura do Docente



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Anexo VI – GRELHAS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO - MANUAL DQP

[Bertram & Pascal, 2009, p. 148]

**PROJETO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO APOIO DO ADULTO A CRIANÇAS COM NEE**

NOME DO ESTABELECIMENTO:

OBSERVADOR

DATA

NOME DO ADULTO M / F

NO. TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES NO. DE ADULTOS PRESENTES

NO. DE CRIANÇAS COM NEE PRESENTES

(M) MANHÃ / (T) TARDE

PONTOS

Descrição de cada período de 2 minutos		5	4	3	2	1	SD
HORA							
	Sensibilidade						
	Estimulação						
	Autonomia						
HORA							
	Sensibilidade						
	Estimulação						
	Autonomia						
HORA							
	Sensibilidade						
	Estimulação						
	Autonomia						
HORA							
	Sensibilidade						
	Estimulação						
	Autonomia						

Legenda: SD – Sem dados



Universidade do Minho

Instituto de Educação

QUALIDADES ENVOLVENTES PONTO 5	QUADRO SÍNTESE DO EMPENHAMENTO DO ADULTO					QUALIDADES NÃO-ENVOLVENTES PONTO 1
	Atitudes de total empenhamento	Atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento	Atitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento	Atitudes predominantes de falta de empenhamento com traços de empenhamento	Atitudes de total falta de empenhamento	
SENSIBILIDADE	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	SENSIBILIDADE
<p>O adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adota um tom de voz encorajador. • Faz gestos de encorajamento e estabelece contacto visual com a criança. • É carinhoso e afetuoso. • Respeita e valoriza a criança. • Encoraja e elogia. • Demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança. • Ouve a criança e responde-lhe. • Fomenta a confiança da criança. 						<p>O adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tem um tom de voz ríspido. • É frio e distante. • Não respeita a criança. • Critica e rejeita a criança. • Não demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança. • Não ouve a criança nem lhe responde. • Fala com outros sobre a criança como se esta estivesse ausente.
<p>A intervenção do adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tem energia e vida. • É adequada. • Corresponde às capacidades e interesses da criança • Motiva a criança. • É diversificada e clara. • Estimula o diálogo, a atividade ou o pensamento. • Partilha e valoriza as atividades da criança. • Faz estimulação não-verbal. 						<p>A intervenção do adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Feita de modo rotineiro. • Falta de energia e de entusiasmo. • Não motiva a criança. • Não corresponde aos interesses e às perceções da criança. • É pouco diversificada e pouco clara. • É confusa. • Não é apropriada. • Corta o diálogo, a atividade e o pensamento.
<p>O adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permite à criança escolher e apoia a sua escolha. • Dá oportunidades à criança para experimentar. • Encoraja a criança a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades. • Respeita as opiniões da criança sobre a qualidade do trabalho realizado. • Encoraja a criança a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar regras. 						<p>O adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não permite à criança escolher ou experimentar. • Não encoraja a criança a dar ideias. • Não encoraja a criança a assumir responsabilidades. • Não deixa a criança dar opiniões sobre a qualidade do trabalho que realizou. • É autoritário e impositivo. • Aplica as regras com rigidez e não permite negociação.

[Bertram & Pascal, 2009, p. 139]



Anexo VII – TESTE-PILOTO T1 [QUESTIONÁRIO]⁵

Este questionário, dirigido às instituições de ensino particular do concelho de Braga, insere-se no âmbito de um projeto de Mestrado em Educação de Infância - Especialização em Supervisão e Pedagogia da Infância, a decorrer na Universidade do Minho, podendo ser respondido por um elemento da direção da instituição ou por um técnico/a superior responsável pela área educativa. Com este estudo, pretende-se saber se existem práticas de avaliação do desempenho docente nesses contextos, nomeadamente nas respostas sociais Creche e Jardim de Infância.

A sua resposta a este questionário é de vital importância. Procure ser o mais sincero/a possível nas suas respostas. Estas são absolutamente anónimas e confidenciais, destinando-se exclusivamente a um estudo de cariz académico, sendo posteriormente submetidas a tratamento estatístico.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração!

Data de preenchimento: 10/02/2014

[Assinale com um X as respostas que mais se adequam]

1. Que cargo/categoria profissional ocupa na sua instituição?

Membro da Direção	<input type="checkbox"/>	Diretor/a Técnico/a	<input type="checkbox"/>	Coordenador/a Pedagógico/a	<input type="checkbox"/>
Outro/a, qual?	<input type="checkbox"/>	_____			

2. Que respostas sociais a sua instituição dispõe?

Creche	<input type="checkbox"/>	Jardim de Infância	<input type="checkbox"/>	Centro de Dia	<input type="checkbox"/>
CATL	<input type="checkbox"/>	1.º Ciclo Ensino Básico	<input type="checkbox"/>	S. Apoio Domiciliário	<input type="checkbox"/>
Lar de Idosos	<input type="checkbox"/>	Outra/s. Qual/quais?	<input type="checkbox"/>	_____	

⁵ Neste anexo I, os círculos a azul respeitam a informação que irá ser alvo de alteração, resultante da primeira pilotagem.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

3. Qual a dimensão da sua instituição?

- a) Micro (menos de 10 colaboradores)
- b) Pequena (menos de 50 colaboradores)
- c) Média (menos de 250 colaboradores)
- d) Grande (mais de 250 colaboradores)

4. Quantos docentes (professores e educadores de infância) trabalham na sua instituição?

1 a 9	<input type="checkbox"/>	20 a 29	<input type="checkbox"/>	40 a 49	<input type="checkbox"/>	Mais de 250	<input type="checkbox"/>
10 a 19	<input type="checkbox"/>	30 a 39	<input type="checkbox"/>	50 a 249	<input type="checkbox"/>		

5. Qual a designação jurídica da sua instituição de ensino particular?

Cooperativa	<input type="checkbox"/>	Misericórdia	<input type="checkbox"/>	Fundação	<input type="checkbox"/>	Escola	<input type="checkbox"/>
Associação	<input type="checkbox"/>	Mutualidade	<input type="checkbox"/>	Outra. Qual?	<input type="checkbox"/>	_____	

6. A sua instituição tem um sistema de avaliação do desempenho docente implementado?

Sim Não Em processo de construção

Se respondeu NÃO ou EM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO à questão 6., responda à questão 6.1. e o seu questionário termina na questão 6.1.1. Se respondeu SIM à questão 6., passe à questão número 6.2. e assim sucessivamente até chegar ao fim do questionário.

6.1. A sua instituição tem a pretensão de implementar um sistema de avaliação do desempenho docente?

Sim Não Não sabe



6.1.1. Se respondeu SIM à questão 6.1., quando?

- a) A curto prazo (menos de um ano).
- b) A médio prazo (um a cinco anos).
- c) A longo prazo (mais de cinco anos).
- d) Não sabe.

6.2. Em que respostas sociais da sua instituição está implementado um sistema de avaliação do desempenho docente?

Creche	<input type="checkbox"/>	Jardim de Infância	<input type="checkbox"/>	Outra/s. Qual/quais?	<input type="checkbox"/>
CATL	<input type="checkbox"/>	1.º Ciclo ensino básico	<input type="checkbox"/>	_____	

6.3. Há quanto tempo a sua instituição realiza a avaliação do desempenho docente?

1 a 2 anos 2 a 3 anos 3 a 4 anos Outro. Qual?

6.4. Com que frequência a sua instituição realiza a avaliação do desempenho docente?

Anualmente Semestralmente Outra. Qual? _____

6.5. Quem realiza a avaliação do desempenho docente na sua instituição?

	<u>SIM</u>	<u>NÃO</u>
<u>a) Avaliador/es externo/s.</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>b) Avaliador/es interno/s.</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.5.1. Se respondeu SIM a qualquer uma das alíneas da questão 6.5., como são designados/escolhidos estes avaliadores?



Universidade do Minho

Instituto de Educação

6.6. Na sua instituição, quem participa na avaliação do desempenho docente?

	SIM	NÃO
a) Direção.		
b) Coordenadora pedagógica.		
c) Diretora técnica.		
d) Outro/s. Qual/quais? _____		

6.7. Que instrumento/s utiliza para realização da avaliação do desempenho docente na sua instituição?

	SIM	NÃO
a) Grelha de avaliação.		
b) Observação de desempenho.		
c) Autoavaliação.		
d) Outro/s. Qual/quais? _____		

6.8. Na sua instituição, que regimes de contratos têm os docentes avaliados?

	SIM	NÃO
a) Docentes do quadro.		
b) Docentes com contrato a termo certo.		
c) Docentes em prestação de serviços (recibos verdes).		

6.9. Considera que a avaliação do desempenho docente trouxe contributos para a melhoria da qualidade do ensino na sua instituição?

Sim Não Não sabe

6.9.1. Se respondeu SIM à questão 6.9., quais são esses contributos?



Universidade do Minho

Instituto de Educação

6.10. Considera que os pais/encarregados de educação estão satisfeitos com a qualidade do ensino na sua instituição?

Sim Não Não sabe

6.11. Considera que a equipa docente da sua instituição está satisfeita com o sistema de avaliação do desempenho docente implementado?

Sim Não Não sabe

6.12. A implementação de um sistema de avaliação do desempenho docente, na sua instituição, surgiu para satisfazer uma necessidade de quem?

Dirigentes Pais/responsáveis Equipa docente
Outro/s. Qual/quais? _____

6.13. A implementação de um sistema de avaliação do desempenho docente, na sua instituição, tem como principal/ais finalidade/s:

	SIM	NÃO
a) Controlar a progressão na carreira docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Promover o desenvolvimento profissional dos funcionários.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Assegurar a qualidade dos serviços prestados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Outra/s finalidade/s. Qual/quais? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.14. Em que medida está satisfeito/a ou insatisfeito/a com a avaliação do desempenho docente implementada na sua instituição?

Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito, nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.14.1.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Anexo VIII – TESTE-PILOTO T2 [QUESTIONÁRIO]⁶

Este questionário, dirigido às instituições de ensino privado do concelho de Braga, insere-se no âmbito de um projeto de Mestrado em Educação de Infância - Especialização em Supervisão e Pedagogia da Infância, a decorrer na Universidade do Minho, podendo ser respondido por um elemento da direção da instituição ou por uma pessoa responsável pela área educativa. Com este estudo, pretende-se fazer uma análise diagnóstica sobre as práticas de avaliação do desempenho docente nesses contextos, nomeadamente nas respostas sociais Creche e Jardim de Infância.

A sua resposta a este questionário é de vital importância. Procure ser o mais sincero/a possível nas suas respostas. Estas são absolutamente anónimas e confidenciais, destinando-se exclusivamente a um estudo de cariz académico, sendo posteriormente submetidas a tratamento estatístico.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração!

Data de preenchimento: 21/02/2014

[Assinale com um X as suas respostas]

1. Que cargo/categoria profissional ocupa na sua instituição? [pode assinalar mais do que uma opção]

Membro da Direção	<input type="checkbox"/>	Diretor/a Técnico/a	<input type="checkbox"/>	Coordenador/a Pedagógico/a	<input type="checkbox"/>
Outro/a. Qual?	<input type="checkbox"/>	_____			

2. Que respostas sociais a sua instituição dispõe? [pode assinalar mais do que uma opção]

Creche	<input type="checkbox"/>	Jardim de Infância	<input type="checkbox"/>	Centro de Dia	<input type="checkbox"/>
CATL	<input type="checkbox"/>	1.º Ciclo Ensino Básico	<input type="checkbox"/>	S. Apoio Domiciliário	<input type="checkbox"/>
Lar de Idosos	<input type="checkbox"/>	Outra/s. Qual/quais?	<input type="checkbox"/>	_____	

3. Qual a designação jurídica da sua instituição de ensino particular? [assinale apenas uma opção]

Cooperativa	<input type="checkbox"/>	Misericórdia	<input type="checkbox"/>	Fundação	<input type="checkbox"/>	Escola	<input type="checkbox"/>
-------------	--------------------------	--------------	--------------------------	----------	--------------------------	--------	--------------------------

⁶ Neste anexo II, os círculos a azul respeitam a informação que irá ser alvo de alteração, resultante da segunda pilotagem.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Associação Mutualidade Outra. Qual? _____

4. Qual a dimensão da sua instituição? [assinale apenas uma opção]

- a) Micro (menos de 10 colaboradores).
- b) Pequena (menos de 50 colaboradores).
- c) Média (menos de 250 colaboradores).
- d) Grande (mais de 250 colaboradores).

5. Quantos docentes (professores e educadores de infância) trabalham na sua instituição? [assinale apenas uma opção]

1 a 9 20 a 29 40 a 49 Mais de 250
10 a 19 30 a 39 50 a 249

6. A sua instituição tem um sistema de avaliação do desempenho docente implementado? [assinale apenas uma opção]

Sim Não Em processo de construção

Se respondeu NÃO ou EM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO à questão 6., responda à questão 6.1. e o preenchimento do seu questionário termina na questão 6.1.1. Se respondeu SIM à questão 6., avance para a questão número 6.2. e assim sucessivamente até chegar ao fim do questionário.

6.1. A sua instituição tem a pretensão de implementar um sistema de avaliação do desempenho docente? [assinale apenas uma opção]

Sim Não Não sabe



6.1.1. Se respondeu SIM à questão 6.1., quando? [assinale apenas uma opção]

- a) A curto prazo (menos de um ano).
- b) A médio prazo (um a cinco anos).
- c) A longo prazo (mais de cinco anos).
- d) Não sabe.

6.2. Em que níveis de ensino da sua instituição está implementado um sistema de avaliação do desempenho docente? [pode assinalar mais do que uma opção]

Creche Jardim de Infância Outro/s níveis de ensino

6.3. Há quanto tempo a sua instituição realiza a avaliação do desempenho docente?

[assinale apenas uma opção]

1 a 2 anos 2 a 3 anos 3 a 4 anos Mais de 4 anos

6.4. Com que frequência a sua instituição realiza a avaliação do desempenho docente?

[assinale apenas uma opção]

Anualmente Semestralmente Outra. Qual? _____

6.5. Quem realiza a avaliação do desempenho docente na sua instituição? [pode assinalar mais do que uma opção]

- a) Direção administrativa.
- b) Direção técnica.
- c) Direção pedagógica.
- d) Avaliadores externos.
- e) Outro/s. Qual/quais? _____

6.6. Como são nomeados/escolhidos os avaliadores, na sua instituição? [pode assinalar mais do que uma opção]

- a) Nomeados pela direção administrativa.
- b) Nomeados pela direção técnica.
- c) Nomeados pela direção pedagógica.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

d) Nomeado por inerência do cargo ocupado.

e) Outro/s. Qual/quais? _____

6.7. Que instrumento/s são utilizados para realização da avaliação do desempenho docente, na sua instituição? [pode assinalar mais do que uma opção]

e) Grelha de avaliação.

f) Observação de desempenho.

g) Autoavaliação.

h) Outro/s. Qual/quais? _____

6.8. Em que modelo/documento se baseou a sua instituição, para construção do sistema de avaliação de desempenho docente? [pode assinalar mais do que uma opção]

a) Manual da qualidade da segurança social.

b) Modelo de avaliação docente da Função Pública.

c) Nenhum modelo/documento existente.

d) Outro/s. Qual/quais? _____

6.9. Na sua instituição, que regimes/modalidades contratuais têm os educadores/professores avaliados? [pode assinalar mais do que uma opção]

a) Docentes do quadro.

b) Docentes com contrato a termo certo.

c) Docentes em prestação de serviços (recibos verdes).

6.10. Considera que a avaliação do desempenho docente trouxe contributos para a melhoria da qualidade do ensino na sua instituição? [assinale apenas uma opção]

Sim Não Não sabe



Universidade do Minho
Instituto de Educação

6.10.1. Se respondeu SIM à questão 6.10., quais são esses contributos?

6.11. Considera que os encarregados de educação estão satisfeitos com a qualidade do ensino na sua instituição? [assinale apenas uma opção]

Sim Não Não sabe

6.12. Considera que a equipa docente da sua instituição está satisfeita com o sistema de avaliação do desempenho docente implementado? [assinale apenas uma opção]

Sim Não Não sabe

6.13. A implementação de um sistema de avaliação do desempenho docente, na sua instituição, surgiu para satisfazer uma necessidade de quem? [pode assinalar mais do que uma opção]

Dirigentes Encarregados de Educação Docentes
Outro/s. Qual/quais? _____

6.14. A implementação de um sistema de avaliação do desempenho docente, na sua instituição, tem como principal/ais finalidade/s: [pode assinalar mais do que uma opção]

- a) Controlar a progressão na carreira docente.
- b) Promover o desenvolvimento profissional dos educadores/professores.
- c) Assegurar a qualidade dos serviços prestados.
- d) Outra/s finalidade/s. Qual/quais? _____

6.15. Em que medida está satisfeito/a ou insatisfeito/a com a avaliação do desempenho docente implementada na sua instituição? [assinale apenas uma opção]

Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito, nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito

6.15.1. Justifique a resposta à questão 6.15.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Anexo IX – CARTA DE APRESENTAÇÃO [QUESTIONÁRIO]

Exmo./a Senhor/a
Presidente da Direção
Instituição de Ensino Não-Estatal
Concelho de Braga

Assunto: Pedido de Autorização para **Aplicação** de um Inquérito por **Questionário**.

Data: 11/03/2014

Na qualidade de aluna do 2.º ano do Mestrado em Educação de Infância – Especialização em Supervisão e Pedagogia da Infância da Universidade do Minho, venho, por este meio, solicitar permissão para aplicação de um questionário na instituição que V. Ex.ª preside.

Este questionário, que junto anexo, faz parte de um estudo de investigação intitulado “Contributos da Avaliação do Desempenho Docente para a Melhoria da Qualidade do Ensino Não-Estatal”. Com ele, pretendo fazer uma análise diagnóstica sobre as práticas de avaliação do desempenho docente existentes nas Instituições Particulares e Cooperativas, Misericórdias, Mutualidades, Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e instituições equiparadas do concelho de Braga, que funcionam com as respostas sociais Creche e/ou Jardim de Infância.

Para finalizar, gostaria ainda de lembrar que o questionário, em anexo, pode ser respondido por um elemento da direção da instituição ou por uma pessoa responsável pela área educativa (por exemplo, um/a diretor/a técnico/a, coordenador/a pedagógico/a, educador/a de infância, professor/a, etc.). Como o tempo é sempre limitado, voltarei à instituição, no prazo máximo de uma semana, para recolher o questionário, devidamente preenchido.

Caso haja interesse no tema em estudo e como forma de agradecimento pelo contributo de V. Ex.ª, prontifico-me, neste âmbito, para colaborar com a Vossa organização educativa, disponibilizando material de investigação.

Antecipadamente grata,

[Mestranda Marta Machado; e-mail: martafrm@gmail.com; telemóvel: 916096014]



Anexo X – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este questionário, dirigido às instituições de Ensino Particular e Cooperativo, bem como às Misericórdias, IPSS e instituições equiparadas do concelho de Braga, insere-se no âmbito de um projeto de dissertação de Mestrado em Educação de Infância - Especialização em Supervisão e Pedagogia da Infância, a decorrer na Universidade do Minho, podendo ser respondido por um elemento da direção da Instituição ou por uma pessoa responsável pela área educativa. Com este estudo, pretende-se fazer uma análise diagnóstica sobre as práticas de avaliação do desempenho docente nesses contextos, nomeadamente nas respostas educativas Creche e Jardim de Infância.

A sua resposta a este questionário é de vital importância. Procure ser o mais sincero/a possível nas suas respostas. Estas são absolutamente anónimas e confidenciais, destinando-se exclusivamente a um estudo de cariz académico, sendo posteriormente submetidas a tratamento estatístico.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração!

Data de preenchimento ____/____/____

[Assinale com um X as suas respostas]

1. Que cargo/categoria profissional ocupa na sua instituição? [pode assinalar mais do que uma opção, caso se verifique]

Membro da Direção	<input type="checkbox"/>	Diretor/a Técnico/a	<input type="checkbox"/>	Coordenador/a Pedagógico/a	<input type="checkbox"/>
Outro/a. Qual?	<input type="checkbox"/>	_____			

2. Que tipo de respostas a sua instituição dispõe? [pode assinalar mais do que uma opção]

Creche	<input type="checkbox"/>	Jardim de Infância	<input type="checkbox"/>	Centro de Dia	<input type="checkbox"/>
CATL	<input type="checkbox"/>	1.º Ciclo Ensino Básico	<input type="checkbox"/>	S. Apoio Domiciliário	<input type="checkbox"/>
Lar de Idosos	<input type="checkbox"/>	Outra/s. Qual/quais?	<input type="checkbox"/>	_____	

3. Qual a designação jurídica da sua instituição de ensino? [assinale apenas uma opção]

Cooperativa	<input type="checkbox"/>	Misericórdia	<input type="checkbox"/>	Fundação	<input type="checkbox"/>	Escola	<input type="checkbox"/>
Associação	<input type="checkbox"/>	Mutualidade	<input type="checkbox"/>	Outra. Qual?	<input type="checkbox"/>	_____	



Universidade do Minho
Instituto de Educação

4. Qual a dimensão da sua instituição? [assinale apenas uma opção]

- a) Micro (menos de 10 colaboradores).
- b) Pequena (menos de 50 colaboradores).
- c) Média (menos de 250 colaboradores).
- d) Grande (250 ou mais colaboradores).

5. Quantos docentes (professores e/ou educadores de infância) trabalham na sua instituição? [assinale apenas uma opção]

- 1 a 9 20 a 29 40 a 49 250 ou mais
10 a 19 30 a 39 50 a 249

6. A sua instituição tem um Sistema de Avaliação do Desempenho Docente implementado? [assinale apenas uma opção]

- Sim Não Em processo de construção

Se respondeu NÃO ou EM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO à questão 6., responda à questão 6.1. e o preenchimento do seu questionário termina na questão 6.1.1. Se respondeu SIM à questão 6., avance para a questão número 6.2. e assim sucessivamente até chegar ao fim do questionário.

6.1. A sua instituição tem a pretensão de implementar um Sistema de Avaliação do Desempenho Docente? [assinale apenas uma opção]

- Sim Não Não sabe

6.1.1. Se respondeu SIM à questão 6.1., quando? [assinale apenas uma opção]

- a) A curto prazo (menos de um ano).
- b) A médio prazo (um a cinco anos).
- c) A longo prazo (mais de cinco anos).
- d) Não sabe.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

6.2. Em que níveis de ensino da sua instituição está implementado um Sistema de Avaliação do Desempenho Docente? [pode assinalar mais do que uma opção]

Creche Pré-Escolar Outro/s níveis de ensino

6.3. Há quanto tempo a sua instituição realiza a avaliação do desempenho docente?

[assinale apenas uma opção]

Menos de 2 anos De 2 a 4 anos Mais de 4 anos

6.4. Com que frequência a sua instituição realiza a avaliação do desempenho docente?

[assinale apenas uma opção]

Anualmente Semestralmente Outra. Qual? _____

6.5. Quem realiza a avaliação do desempenho docente na sua instituição? [pode assinalar mais do que uma opção]

- a) Direção administrativa.
- b) Direção técnica.
- c) Direção pedagógica.
- d) Avaliadores externos.
- e) Outro/s. Qual/quais? _____

6.6. Como são nomeados/escolhidos os avaliadores, na sua instituição? [pode assinalar mais do que uma opção]

- a) Nomeados pela direção administrativa.
- b) Nomeados pela direção técnica.
- c) Nomeados pela direção pedagógica.
- d) Nomeados por inerência do cargo ocupado.
- e) Outro/s. Qual/quais? _____



6.7. Que instrumento/s são utilizados para realização da avaliação do desempenho docente, na sua instituição? [pode assinalar mais do que uma opção]

- a) Grelha de avaliação.
- b) Observação de desempenho.
- c) Autoavaliação.
- d) Outro/s. Qual/quais? _____

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

6.8. Em que modelo/documento se baseou a sua instituição, para construção do Sistema de Avaliação do Desempenho Docente? [pode assinalar mais do que uma opção]

- a) Manuais da Qualidade da Segurança Social.
- b) Modelo de avaliação docente da Função Pública.
- c) Nenhum modelo/documento existente.
- d) Outro/s. Qual/quais? _____

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

6.9. Na sua instituição, que regimes/modalidades contratuais têm os educadores/professores avaliados? [pode assinalar mais do que uma opção]

- a) Docentes do quadro/efetivos.
- b) Docentes com contrato a termo (certo/incerto/outro).
- c) Docentes em prestação de serviços (recibos verdes).

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

6.10. Considera que a avaliação do desempenho docente trouxe contributos para a melhoria da qualidade do ensino na sua instituição? [assinale apenas uma opção]

Sim Não Não sabe

6.10.1. Se respondeu SIM à questão 6.10., quais são esses contributos?



6.11. Considera que os encarregados de educação estão satisfeitos com a qualidade do ensino na sua instituição? [assinale apenas uma opção]

Sim Não Não sabe

6.12. Considera que a equipa docente da sua instituição está satisfeita com o Sistema de Avaliação do Desempenho Docente implementado? [assinale apenas uma opção]

Sim Não Não sabe

6.13. A implementação de um Sistema de Avaliação do Desempenho Docente, na sua instituição, surgiu para satisfazer uma necessidade de quem? [pode assinalar mais do que uma opção]

Dirigentes Encarregados de Educação Docentes
Outro/s. Qual/quais? _____

6.14. A implementação de um Sistema de Avaliação do Desempenho Docente, na sua instituição, tem como principal/ais finalidade/s: [pode assinalar mais do que uma opção]

- a) Controlar a progressão na carreira docente.
- b) Promover o desenvolvimento profissional dos educadores/professores.
- c) Assegurar a qualidade dos serviços prestados.
- d) Outra/s finalidade/s. Qual/quais? _____

6.15. Em que medida está satisfeito/a ou insatisfeito/a com a avaliação do desempenho docente implementada na sua instituição? [assinale apenas uma opção]

Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito, nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.15.1. Justifique a resposta à questão 6.15.



Universidade do Minho

Instituto de Educação











Anexo XI – Aplicação do Inquérito por Questionário na Rede de Educação Privada Creche e Pré-Escolar do Concelho de Braga

Organização Educativa	Freguesia	Data de Entrega	Data de Devolução	P1	P2
1- Centro Social da Paróquia de Nogueira ✚ REAE: Creche e Jardim de Infância	Nogueira	12/03/2014	12/03/2014		
2- Centro Cultural e Social de Santo Adrião ✚ REAE: Creche e Jardim de Infância	S. José de S. Lázaro	12/03/2014	19/03/2014		
3- Infantário de Sta. Ana – Irmandade de Santa Cruz ✚ REAE: Creche e Jardim de Infância	S. João do Souto	12/03/2014	24/03/2014		
4- Associação Juvenil “A Bogalha” ✚ REAE: Creche e Jardim de Infância	S. Vítor	12/03/2014	24/03/2014		
5- Centro Social Paróquia S. Pedro Lomar ✚ REAE: Creche e Jardim de Infância	Lomar	12/03/2014	21/03/2014		
6- Centro Paroquial de São Lázaro ✓ Centro Paroquial Fraternidade Cristã e Solidariedade Social S. José de S. Lázaro [Polos I e II] ✚ REAE: Creche e Jardim de Infância	S. José de S. Lázaro	13/03/2014	20/03/2014		
7- Associação da Creche de Braga ✓ Centro Nossa Senhora do Perpétuo Socorro [Polo I] ✓ Infantário José Oliveira Cunha Graça [Polo II] ✓ Creche Padre Alberto Fonseca [Polo III] ✚ REAE: Creche e Jardim de Infância	S. José de S. Lázaro e Palmeira	13/03/2014	20/03/2014		
8- Centro de Solidariedade da Imaculada Conceição ✚ REAE: Jardim de Infância	Cividade	13/03/2014	21/03/2014		



Universidade do Minho









Instituto de Educação

Organização Educativa	Freguesia	Data de Entrega	Data de Devolução	P1	P2
9- Creche da Cruz Vermelha Portuguesa – Delegação Distrital de Braga  REAE: Creche	S. Vítor	13/03/2014	14/03/2014		
10- Colégio D. Diogo de Sousa  REAE: Jardim de Infância	S. Vítor	13/03/2014	02/04/2014		
11- Centro de Solidariedade do Espírito Santo  REAE: Jardim de Infância	Fraião	14/03/2014	21/03/2014		
12- Associação de Solidariedade Social Jardim de Infância 31 de Janeiro  REAE: Creche e Jardim de Infância	S. José de S. Lázaro	14/03/2014	21/03/2014		
13- Colégio D. Pedro V  REAE: Jardim de Infância	S. José de S. Lázaro	14/03/2014	Recusa de participação, em 08/05/2015		
14- Patronato Nossa Senhora da Torre  REAE: Creche e Jardim de Infância	Sé	14/03/2014	20/03/2014		
15- Centro Social “Aldeia da Gente Pequena” [Polos I e II]  REAE: Creche e Jardim de Infância	Real e Maximinos	14/03/2014	24/03/2014		
16- Colégio Leonardo da Vinci  REAE: Creche e Jardim de Infância	S. Vítor	14/03/2014	25/03/2014		
17- Colégio Teresiano  REAE: Jardim de Infância	S. Vítor	14/03/2014	26/03/2014		
18- Centro Social da Paróquia de Gualtar  REAE: Creche e Jardim de Infância	Gualtar	14/03/2014	26/03/2014		



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Organização Educativa	Freguesia	Data de Entrega	Data de Devolução	P1	P2
19- Colégio Luso Internacional de Braga  REAE: Jardim de Infância	Gualtar	14/03/2014	Recusa de participação, em 11/04/2014	Yellow	Red
20- Associação Jardins-Escolas João de Deus  REAE: Creche e Jardim de Infância	S. Vítor	14/03/2014	26/03/2014	Yellow	Green
21- Externato Paulo VI  REAE: Jardim de Infância	S. Vítor	17/03/2014	27/03/2014	Yellow	Green
22- Patronato Nossa Senhora da Luz  REAE: Jardim de Infância	S. Vítor	17/03/2014	28/03/2014	Yellow	Green
23- Colégio de S. Vicente  REAE: Creche	S. Vicente	17/03/2014	01/04/2014	Orange	Green
24- Mãe Cegonha – Creche e Jardim de Infância  REAE: Creche	S. Vítor	17/03/2014	25/03/2014	Orange	Green
25- Centro Paroquial de Assistência de São Victor  REAE: Creche	S. Vítor	17/03/2014	21/03/2014	Orange	Green
26- Miúdos e Pimpolhos Creche e Jardim de Infância, Lda.  REAE: Creche e Jardim de Infância	S. Vítor	17/03/2014	24/03/2014	Orange	Green
27- Creche da Associação de Solidariedade Social de Sta. Maria de Lamações.  REAE: Creche	Lamações	18/03/2014	25/03/2014	Orange	Green
28- “Bebelar” de Maria de Fátima Lima Sousa Unipessoal Lda.  REAE: Creche	S. José de S. Lázaro	18/03/2014	31/03/2014	Orange	Green



Universidade do Minho










Instituto de Educação

Organização Educativa	Freguesia	Data de Entrega	Data de Devolução	P1	P2
29- Santa Casa da Misericórdia de Braga ✓ Creche Rainha Santa Isabel ✓ Creche Rainha D. Leonor 🚰 REAE: Creche	S. José de S. Lázaro e Cividade	18/03/2014	29/04/2014		
30- Fundação Stela e Oswaldo BomFim 🚰 REAE: Creche e Jardim de Infância	Sé	18/03/2014	27/03/2014		
31- Associação Maconde – IPSS 🚰 REAE: Creche e Jardim de Infância	Maximinos	18/03/2014	28/03/2014		
32- Centro Social da Paróquia de Ferreiros 🚰 REAE: Creche e Jardim de Infância	Ferreiros	18/03/2014	01/04/2014		
33- 2008 Coop – Cooperativa de Solidariedade Social, CRL 🚰 REAE: Creche	S. José de S. Lázaro	18/03/2014	27/03/2014		
34- Casa do Povo Tadim 🚰 REAE: Creche e Jardim de Infância	Tadim	18/03/2014	20/03/2014		
35- Centro de Solidariedade Social de Valdozende – Arca de Noé 🚰 REAE: Creche e Jardim de Infância	S. Vítor	26/03/2014	02/04/2014		
36- First College Braga 🚰 REAE: Creche e Jardim de Infância	S. Vítor	26/03/2014	02/04/2014		
37- Obra Social do Sagrado Coração de Maria – Braga 🚰 REAE: Creche e Jardim de Infância	S. Vítor	26/03/2014	11/04/2014		



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Organização Educativa	Freguesia	Data de Entrega	Data de Devolução	P1	P2
38- Colégio João Paulo II  REAE: Creche e Jardim de Infância	Dume	27/03/2014	Recusa de participação, em 09/04/2014	Yellow	Red
39- Centro Social da Paróquia de Celeirós  REAE: Creche e Jardim de Infância	Celeirós	28/03/2014	11/04/2014	Orange	Green
40- APECDA - Braga – Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas  REAE: Creche e Jardim de Infância	Aveleda	28/03/2014	08/04/2014	Orange	Green
41- EDIFACOOP – Cooperativa de Educação do Indivíduo, Formação e Apoio CRL  REAE: Creche e Jardim de Infância	Sequeira	28/03/2014	Recusa de participação, em 30/04/2014	Orange	Red
42- Creche do Patronato de S. Pedro de Maximinos  REAE: Creche e Jardim de Infância	Maximinos	28/03/2014	08/04/2014	Orange	Green
43- Associação de S. José  REAE: Creche e Jardim de Infância	Sé	31/03/2014	10/04/2014	Orange	Green
44- Fundação Vieira Gomes  REAE: Jardim de Infância	Real	31/03/2014	10/04/2014	Yellow	Green
45- Congregação das Servas Franciscanas de Nossa Senhora das Graças  REAE: Creche e Jardim de Infância	Real	31/03/2014	10/04/2014	Orange	Green
46- Pedacinhos de Gente – Berçário  REAE: Creche	S. Vítor	31/03/2014	16/04/2014	Orange	Green



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Organização Educativa	Freguesia	Data de Entrega	Data de Devolução	P1	P2
47- Centro Social de Cunha ✚ REAE: Creche	Cunha	02/04/2014	28/04/2014		
48- Centro Infantil da Sagrada Família ✚ REAE: Jardim de Infância	Cividade	03/04/2014	16/04/2014		
49- Associação Cultural e Recreativa de Cabreiros ✚ REAE: Creche	Cabreiros	03/04/2014	11/04/2014		
50- Equip Social do Centro Social e Paroquial de Santa Eulália de Crespos ✚ REAE: Creche	Crespos	04/04/2014	14/04/2014		
51- Cestinho com Botões – Creche e Ação Social ✚ REAE: Creche	Ferreiros	07/04/2014	14/04/2014		
52- Jardim de Infância Centro Social Padre David Oliveira Martins ✚ REAE: Creche e Jardim de Infância	Ruilhe	07/04/2014	17/04/2014		
53- Nico de Gente ✚ REAE: Creche e Jardim de Infância	Gualtar	08/04/2014	17/04/2014		
54- Quinta da Nascente ✚ REAE: Creche	Gualtar	08/04/2014	08/05/2014		
Número total questionários entregues e devolvidos:	Entregues: 54		Devolvidos: 50		
Número total de organizações que não aceitaram participar no estudo de investigação:	4				

OBSERVAÇÕES: Lista ordenada por ordem de data de entrega dos questionários.



Universidade do Minho

Instituto de Educação

LEGENDA:

P1:



Organizações educativas identificadas através da Rede de Serviços e Equipamentos Sociais: **Carta Social**.



Organizações educativas identificadas através da **AEEP** e de outras fontes de pesquisa.

P2:



Organizações educativas que **aceitaram** participar no estudo de investigação.



Organizações educativas que **não aceitaram** participar no estudo de investigação.

REAE: Respostas Educativas Alvo de Estudo.

AEEP: Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Anexo XII – CARTA DE APRESENTAÇÃO [ENTREVISTA]

Exmo./a Senhor/a
Presidente da Direção
Instituição de Ensino Não-Estatal
Concelho de Braga

Assunto: Pedido de Autorização para **Realização** de uma Pequena **Entrevista**.

Data: 18/06/2014

Na sequência da aplicação de um inquérito por questionário sobre as práticas de avaliação do desempenho docente, na instituição que V. Ex.^a preside, efetuado no âmbito de um estudo de investigação da dissertação de Mestrado em Educação de Infância – Especialização em Supervisão e Pedagogia da Infância da Universidade do Minho, intitulado “Contributos da Avaliação do Desempenho Docente para a Melhoria da Qualidade do Ensino Não-Estatal”, venho solicitar autorização para realização de uma pequena entrevista de aprofundamento e verificação de conhecimentos, sendo o entrevistado-alvo, preferencialmente, a pessoa que respondeu ao referido questionário. A seleção da V. instituição para efetuar esta entrevista deve-se aos resultados do questionário, que evidenciaram a existência de boas práticas de avaliação.

Mais informo que a entrevista terá uma duração aproximada de 15-20 minutos. Os dados recolhidos na entrevista serão gravados (recolha de som), sendo usados exclusivamente para este estudo de investigação. A identificação da instituição e do/a entrevistado/a não serão reveladas em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, podendo, no entanto, o/a entrevistado/a ler a transcrição da sua gravação. Desta forma, nos próximos dias, irei contactar telefonicamente a V. instituição, para obter um parecer sobre este pedido e, em caso favorável, agendar a entrevista, a realizar em data e horário que melhor convier ao/à entrevistado/a.

Manifestando o inteiro dispor para qualquer esclarecimento adicional sobre este assunto, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

[Mestranda Marta Machado; e-mail: martafrm@gmail.com; telemóvel: 916096014]



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Anexo XIII – GUIÃO DE ENTREVISTA DE INVESTIGAÇÃO

Investigadora/Interlocutor: Marta Machado

Entrevistado(a)/Cargo: _____

Objetivos: Conhecer a opinião de um dirigente/diretor sobre potencialidades e constrangimentos associados à Avaliação do Desempenho Docente (ADD); aprofundar as respostas dadas no inquérito por questionário sobre as práticas de ADD.

Tipo de Entrevista: Semidiretiva ou semirrígida de aprofundamento e verificação de conhecimentos.

Tipo de Instituição/ Local: _____ do concelho de Braga.

Níveis de Ensino da Instituição: _____

N.º de Docentes na Instituição: _____

Data: ____/____/2014

QUESTÕES:

1. Constatando, através dos resultados do inquérito por questionário, anteriormente aplicado às instituições de ensino não estatais do concelho de Braga, que a avaliação do desempenho docente trouxe contributos para a melhoria da qualidade do ensino nas organizações, beneficiando, principalmente, os docentes, as crianças e a instituição, poderia falar um pouco sobre como se concretiza essa melhoria da qualidade do ensino? Pode dar exemplos?
2. Como se desenrolou todo o processo de implementação de um Sistema de Avaliação do Desempenho Docente na sua instituição? Pode especificar?
[Considerar a construção dos instrumentos, os modelos/documentos utilizados, a recetividade/resistência dos docentes...]



Universidade do Minho
Instituto de Educação





3. Dos resultados do questionário, resultou que os encarregados de educação estão satisfeitos com a qualidade do ensino na sua instituição. O que é peculiar a esta instituição que fundamenta esta satisfação?
4. Os resultados evidenciaram ainda a satisfação da equipa docente com o Sistema de Avaliação do Desempenho Docente implementado. Concorda? Em que se baseia tal afirmação?
5. Baseando-se na sua experiência de trabalho, poderia apresentar alguns aspetos positivos e negativos da Avaliação do Desempenho Docente implementada na sua instituição?
6. Como é feita a seleção dos docentes sujeitos a avaliação, na sua instituição?
[Tipo de contrato, tempo de serviço, resposta social ou educativa em que se inserem]
7. Como é feita a seleção dos avaliadores (internos e externos), na sua instituição?
8. Os instrumentos/documentos utilizados na Avaliação do Desempenho Docente e a forma como são explorados satisfazem as necessidades da avaliação na instituição?
[São claros, adequados, completos, rigorosos, suficientes, o feedback, as reuniões...]
9. Considera que a Avaliação do Desempenho Docente implementada na sua instituição é um modelo a seguir por qualquer organização de ensino não estatal?
10. Se dependesse unicamente de si, manteria, mudaria ou acabaria com a Avaliação do Desempenho Docente na sua instituição? Poderia justificar essa escolha?
11. De uma forma geral, é a favor ou contra a Avaliação do Desempenho Docente? Como fundamenta a sua opinião?



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Anexo XIV – Realização da Entrevista na Rede de Educação Privada Creche e Pré-Escolar do Concelho de Braga

Organização Educativa	Data de Formalização do Pedido	Data de Contactos Estabelecidos	Data de Realização	Entrevistado/a
1- Instituição-alvo Entrevista E1  Níveis Ensino/Educação: Creche e Jardim de Infância.	19/06/2014	25/06/2014 e 26/06/2014	03/07/2014 [10:30H]	Diretor/a Pedagógico/a
2- Instituição-alvo Entrevista E2  Níveis Ensino/Educação: Jardim de Infância, 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico.	19/06/2014	25/06/2014; 27/06/2014; 07/07/2014 e 08/07/2014	11/07/2014 [14:30H]	Diretor/a Pedagógico/a
3- Instituição-alvo Entrevista E3  Níveis Ensino/Educação: Creche.	19/06/2014	25/06/2014 e 08/07/2014	22/07/2014 [10:30H]	Diretor/a Técnico/a e Pedagógico/a
4- Instituição-alvo Entrevista E4  Níveis Ensino/Educação: Jardim de Infância, 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico.	19/06/2014	25/06/2014; 27/06/2014 22/07/2014; 23/07/2014 e 29/07/2014	31/07/2014 [12:30H]	Educador/a de Infância [A Direção delegou competências]
Número total de pedidos entregues e aceites:	Entregues: 4	Aceites: 4		

OBSERVAÇÕES: Lista ordenada por ordem de data de realização das entrevistas.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Anexo XV – RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

Tabelas de Frequência

1. Que cargo/categoria profissional ocupa na sua instituição?

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Membro da Direção.	9	18,0	18,0	18,0
Diretor/a Técnico/a.	22	44,0	44,0	62,0
Coordenador/a Pedagógico/a.	4	8,0	8,0	70,0
Coordenador/a/ Chefe de Serviços.	2	4,0	4,0	74,0
Presidente do Conselho Diretivo.	1	2,0	2,0	76,0
Secretário/a-Geral/ Administrativo/a.	2	4,0	4,0	80,0
Sócio/a-Gerente e Diretor/a Pedagógico/a.	1	2,0	2,0	82,0
Diretor/a Técnico/a e Coordenador/a Pedagógico/a.	3	6,0	6,0	88,0
Diretor/a Técnico/a e Educador/a de Infância.	1	2,0	2,0	90,0
Diretor/a de Estabelecimento.	1	2,0	2,0	92,0
Membro da Direção e Diretor/a de Serviços.	1	2,0	2,0	94,0
Membro da Direção e Coordenador/a Pedagógico/a.	1	2,0	2,0	96,0
Membro da Direção e Diretor/a Técnico/a.	1	2,0	2,0	98,0
Diretor/a Pedagógico/a de Estabelecimento.	1	2,0	2,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	



Universidade do Minho
Instituto de Educação

2. Que tipo de respostas a sua instituição dispõe?

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Creche.	8	16,0	16,0	16,0
Jardim de Infância.	2	4,0	4,0	20,0
Creche e Jardim de Infância.	3	6,0	6,0	26,0
Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico.	2	4,0	4,0	30,0
Jardim de Infância, 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico.	2	4,0	4,0	34,0
Creche e outras respostas sem níveis de ensino.	6	12,0	12,0	46,0
Creche, Jardim de Infância e outra/s respostas sem níveis de ensino.	20	40,0	40,0	86,0
Jardim de Infância e outra/s respostas sem níveis de ensino.	3	6,0	6,0	92,0
Creche, Jardim de Infância, 1.º Ciclo do Ensino Básico e outras respostas sem níveis de ensino.	2	4,0	4,0	96,0
Creche, Jardim de Infância, 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico.	1	2,0	2,0	98,0
Jardim de Infância, 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário.	1	2,0	2,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	



Universidade do Minho
Instituto de Educação

3. Qual a designação jurídica da sua instituição de ensino?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Cooperativa.	2	4,0	4,0	4,0
	Misericórdia.	1	2,0	2,0	6,0
	Fundação.	9	18,0	18,0	24,0
	Escola.	3	6,0	6,0	30,0
	Associação.	12	24,0	24,0	54,0
	Organização Não Governamental (ONG).	1	2,0	2,0	56,0
	Colégio Particular.	1	2,0	2,0	58,0
	Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).	11	22,0	22,0	80,0
	Empresa com Fins Lucrativos.	5	10,0	10,0	90,0
	Sociedade Unipessoal.	1	2,0	2,0	92,0
	Sociedade.	1	2,0	2,0	94,0
	Casa do Povo.	1	2,0	2,0	96,0
	Cooperativa e Colégio.	1	2,0	2,0	98,0
	Não responde.	1	2,0	2,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

4. Qual a dimensão da sua instituição?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Micro [menos de dez colaboradores].	9	18,0	18,0	18,0
	Pequena [menos de cinquenta colaboradores].	27	54,0	54,0	72,0
	Média [menos de 250 colaboradores].	14	28,0	28,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	



5. Quantos docentes (professores e/ou educadores de infância) trabalham na sua instituição?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	De um a nove.	39	78,0	78,0	78,0
	De dez a dezanove.	6	12,0	12,0	90,0
	De vinte a vinte e nove.	1	2,0	2,0	92,0
	De trinta a trinta e nove.	2	4,0	4,0	96,0
	De cinquenta a 249.	2	4,0	4,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

6. A sua instituição tem um Sistema de Avaliação do Desempenho Docente implementado?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim.	12	24,0	24,0	24,0
	Não.	21	42,0	42,0	66,0
	Em processo de construção.	15	30,0	30,0	96,0
	Tem um processo não-formal de ADD.	1	2,0	2,0	98,0
	Em fase piloto.	1	2,0	2,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

6.1. A sua instituição tem a pretensão de implementar um Sistema de Avaliação do Desempenho Docente?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim.	26	52,0	52,0	52,0
	Não.	5	10,0	10,0	62,0
	Não sabe.	6	12,0	12,0	74,0
	Não responde.	1	2,0	2,0	76,0
	Não se aplica.	12	24,0	24,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	



Universidade do Minho
Instituto de Educação

6.1.1. Se respondeu SIM à questão 6.1., quando?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	A curto prazo [menos de um ano].	9	18,0	18,0	18,0
	A médio prazo [um a cinco anos].	13	26,0	26,0	44,0
	Não sabe.	2	4,0	4,0	48,0
	Não responde.	4	8,0	8,0	56,0
	Não se aplica.	22	44,0	44,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

6.2. Em que níveis de ensino da sua instituição está implementado um Sistema de Avaliação do Desempenho Docente?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Creche.	3	6,0	6,0	6,0
	Pré-escolar.	1	2,0	2,0	8,0
	Outro/s níveis de ensino.	1	2,0	2,0	10,0
	Creche e pré-escolar.	3	6,0	6,0	16,0
	Creche, pré-escolar e outro/s níveis de ensino.	3	6,0	6,0	22,0
	Pré-escolar e outros níveis de ensino.	2	4,0	4,0	26,0
	Não se aplica.	36	72,0	72,0	98,0
	Não responde.	1	2,0	2,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	



6.3. Há quanto tempo a sua instituição realiza a Avaliação do Desempenho Docente?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Menos de dois anos.	3	6,0	6,0	6,0
	De dois a quatro anos.	4	8,0	8,0	14,0
	Mais de quatro anos.	6	12,0	12,0	26,0
	Não responde.	1	2,0	2,0	28,0
	Não se aplica.	36	72,0	72,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

6.4. Com que frequência a sua instituição realiza a Avaliação do Desempenho Docente?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Anualmente.	11	22,0	22,0	22,0
	Semestralmente.	1	2,0	2,0	24,0
	Progressão na carreira.	1	2,0	2,0	26,0
	Não responde.	1	2,0	2,0	28,0
	Não se aplica.	36	72,0	72,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

6.5. Quem realiza a Avaliação do Desempenho Docente na sua instituição?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Direção administrativa.	1	2,0	2,0	2,0
	Direção pedagógica.	5	10,0	10,0	12,0
	Direção pedagógica e direção titular.	1	2,0	2,0	14,0
	Direção técnica e direção pedagógica.	4	8,0	8,0	22,0
	Direção administrativa, técnica e pedagógica.	2	4,0	4,0	26,0
	Direção técnica, pedagógica e avaliadores externos.	1	2,0	2,0	28,0
	Não se aplica.	36	72,0	72,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	



6.6. Como são nomeados/escolhidos os avaliadores, na sua instituição?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nomeados pela direção administrativa.	3	6,0	6,0	6,0
	Nomeados pela direção técnica.	1	2,0	2,0	8,0
	Nomeados pela direção pedagógica.	1	2,0	2,0	10,0
	Nomeados por inerência do cargo ocupado.	5	10,0	10,0	20,0
	Nomeados pela direção técnica, pedagógica e por inerência do cargo ocupado.	1	2,0	2,0	22,0
	Nomeados pela direção administrativa, técnica e pedagógica.	1	2,0	2,0	24,0
	Nomeados pela direção administrativa e técnica.	1	2,0	2,0	26,0
	Não responde.	1	2,0	2,0	28,0
	Não se aplica.	36	72,0	72,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

6.7. Que instrumento/s são utilizados para realização da Avaliação do Desempenho Docente, na sua instituição?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Observação de desempenho.	1	2,0	2,0	2,0
	Grelha de avaliação, observação de desempenho e autoavaliação.	7	14,0	14,0	16,0
	Grelha de avaliação e autoavaliação.	3	6,0	6,0	22,0
	Grelha de avaliação e observação de desempenho.	3	6,0	6,0	28,0
	Não se aplica.	36	72,0	72,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	



Universidade do Minho
Instituto de Educação

6.8. Em que modelo/documento se baseou a sua instituição, para construção do Sistema de Avaliação do Desempenho Docente?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Manuais da Qualidade da Segurança Social.	5	10,0	10,0	10,0
	Nenhum modelo/documento existente.	1	2,0	2,0	12,0
	Manuais da Qualidade da Segurança Social e Manual DQP – “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”.	1	2,0	2,0	14,0
	Manuais da Qualidade da Segurança Social e selecionados pela equipa de gestão da qualidade.	1	2,0	2,0	16,0
	Modelo de ADD do Ensino Particular e Cooperativo.	2	4,0	4,0	20,0
	Modelo criado para a situação de avaliação à progressão na carreira.	1	2,0	2,0	22,0
	Manuais da Qualidade da Segurança Social e estipulados pela instituição.	1	2,0	2,0	24,0
	Manuais da Qualidade da Segurança Social e Modelo de Avaliação Docente da Função Pública.	1	2,0	2,0	26,0
	Não responde.	1	2,0	2,0	28,0
	Não se aplica.	36	72,0	72,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	



Universidade do Minho
Instituto de Educação

6.9. Na sua instituição, que regimes/modalidades contratuais têm os educadores/professores avaliados?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Docentes do quadro/efetivos.	9	18,0	18,0	18,0
	Docentes do quadro e com contrato a termo [certo/incerto/outro].	5	10,0	10,0	28,0
	Não se aplica.	36	72,0	72,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

6.10. Considera que a Avaliação do Desempenho Docente trouxe contributos para a melhoria da qualidade do ensino na sua instituição?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim.	14	28,0	28,0	28,0
	Não se aplica.	36	72,0	72,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	



6.10.1. Se respondeu SIM à questão 6.10., quais são esses contributos?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	A autoavaliação permite a reflexão e melhoria contínua.	1	2,0	2,0	2,0
	Melhoria dos serviços prestados; mais qualidade, variedade e preocupação constante com a criança.	1	2,0	2,0	4,0
	ADD baseada na observação e diálogo.	1	2,0	2,0	6,0
	Reconhecimento pelo desempenho; melhoria contínua em formação e conhecimentos, refletindo-se na prática e mais qualidade.	2	4,0	4,0	10,0
	Melhor desempenho e consciencialização da melhoria.	1	2,0	2,0	12,0
	Maior empenhamento e aperfeiçoamento, refletindo-se na aprendizagem e envolvimento da criança e vice-versa.	2	4,0	4,0	16,0
	Fornecer informação individualizada de cada docente, suas dificuldades, para serem aperfeiçoadas e dar informação aos pais.	1	2,0	2,0	18,0
	Melhoria dos serviços prestados; maior justiça.	1	2,0	2,0	20,0
	Maior capacidade de reflexão e responsabilização; maior dinamização do trabalho em equipa.	1	2,0	2,0	22,0
	Não responde.	3	6,0	6,0	28,0
	Não se aplica.	36	72,0	72,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	



6.11. Considera que os encarregados de educação estão satisfeitos com a qualidade do ensino na sua instituição?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim.	14	28,0	28,0	28,0
	Não se aplica.	36	72,0	72,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

6.12. Considera que a equipa docente da sua instituição está satisfeita com o Sistema de Avaliação do Desempenho Docente implementado?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim.	13	26,0	26,0	26,0
	Não sabe.	1	2,0	2,0	28,0
	Não se aplica.	36	72,0	72,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

6.13. A implementação de um Sistema de Avaliação do Desempenho Docente, na sua instituição, surgiu para satisfazer uma necessidade de quem?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Dirigentes.	2	4,0	4,0	4,0
	Docentes.	2	4,0	4,0	8,0
	Dirigentes e Sistema de Gestão da Qualidade.	1	2,0	2,0	10,0
	Sistema de Gestão da Qualidade.	1	2,0	2,0	12,0
	Dirigentes, encarregados de educação e docentes.	2	4,0	4,0	16,0
	Promover a qualidade dos serviços e motivação dos profissionais.	1	2,0	2,0	18,0
	Dirigentes e docentes.	3	6,0	6,0	24,0
	Comunidade escolar.	1	2,0	2,0	26,0
	Encarregados de educação e docentes.	1	2,0	2,0	28,0
	Não se aplica.	36	72,0	72,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	



Universidade do Minho
Instituto de Educação

6.14. A implementação de um Sistema de Avaliação do Desempenho Docente, na sua instituição, tem como principal/ais finalidade/s:

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Assegurar a qualidade dos serviços prestados.	3	6,0	6,0	6,0
	Promover o desenvolvimento profissional; assegurar a qualidade dos serviços; motivar e recompensar.	1	2,0	2,0	8,0
	Promover o desenvolvimento profissional; assegurar a qualidade dos serviços.	7	14,0	14,0	22,0
	Controlar a progressão na carreira; Promover o desenvolvimento profissional; assegurar a qualidade dos serviços.	1	2,0	2,0	24,0
	Controlar a progressão na carreira; assegurar a qualidade dos serviços.	1	2,0	2,0	26,0
	Promover o desenvolvimento profissional; assegurar a qualidade dos serviços; desenvolvimento da criança.	1	2,0	2,0	28,0
	Não se aplica.	36	72,0	72,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

6.15. Em que medida está satisfeito/a ou insatisfeito/a com a Avaliação do Desempenho Docente implementada na sua instituição?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito.	1	2,0	2,0	2,0
	Satisfeito.	8	16,0	16,0	18,0
	Muito satisfeito.	5	10,0	10,0	28,0
	Não se aplica.	36	72,0	72,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	



Universidade do Minho
Instituto de Educação

6.15.1. Justifique a resposta à questão 6.15.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Desenvolvimento dos docentes e maior qualidade nos serviços prestados.	1	2,0	2,0	2,0
	Docentes satisfeitos com a ADD.	1	2,0	2,0	4,0
	Resultados muito positivos; objetivos alcançados.	1	2,0	2,0	6,0
	Permite perceber o empenho e motivação dos docentes.	1	2,0	2,0	8,0
	Permite aos docentes refletirem, autoavaliarem-se e melhorarem.	1	2,0	2,0	10,0
	Está no bom caminho, mas pode ser revisto/melhorado.	4	8,0	8,0	18,0
	Não responde.	5	10,0	10,0	28,0
	Não se aplica.	36	72,0	72,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Anexo XVI – ENTREVISTA DE INVESTIGAÇÃO E1

Investigadora/Interlocutor: Marta Machado.

Entrevistado/Cargo: Diretor/a Pedagógico/a de Estabelecimento.

Objetivos: Conhecer a opinião de um dirigente/diretor sobre potencialidades e constrangimentos associados à avaliação do desempenho docente (ADD); aprofundar as respostas dadas no inquérito por questionário sobre as práticas de ADD.

Tipo de Entrevista: Semidiretiva ou semirrígida de aprofundamento e verificação de conhecimentos.

Tipo de Instituição/Local: IPSS ou instituição equiparada do concelho de Braga.

Níveis de Ensino da Instituição: Creche e Jardim de Infância.

N.º de Docentes na Instituição: 6 docentes (educadores/as de infância).

Data: 03/07/ 2014

QUESTÕES E RESPOSTAS:

Investigadora:

1. Constatando, através dos resultados do inquérito por questionário, anteriormente aplicado às instituições de ensino não estatais do concelho de Braga, que a avaliação do desempenho docente trouxe contributos para a melhoria da qualidade do ensino nas organizações, beneficiando, principalmente, os docentes, as crianças e a instituição, poderia falar um pouco sobre como se concretiza essa melhoria da qualidade do ensino? Pode dar exemplos?

Entrevistado/a:

A aplicação desse método de avaliação, neste caso, só do corpo docente, só do perfil pedagógico e de empenhamento do adulto, foi feito com base na escala de observação de empenhamento de adulto do Manual DQP, que veio também no âmbito de uma tese de mestrado [na área da Educação de Infância] e esse pormenor foi o que motivou, o pormenor de trazer melhorias ou ver até que ponto poderia trazer melhorias para os docentes... Para toda a gente da instituição: docentes, crianças e etc. O primeiro



Universidade do Minho

Instituto de Educação

intuito até foi avaliar o estado de chegar a uma conclusão: que parâmetros de qualidade é que eu tinha em termos de empenhamento do adulto na interação com a criança. Como já tinha lido vários estudos, em que quanto maior era o nível de interação, de estimulação entre meio e a sensibilidade dada à criança, maior era o nível e motivação de aprendizagem da criança, tive alguma curiosidade. No meu intuito, já iria no sentido de avaliar o desempenho do corpo docente, sendo diretora pedagógica. Então, com a escala, primeiro, fiz um levantamento do valor estatístico ou do valor que tinha no meu pré-escolar (foram três professoras, na altura) e, com base nesse valor obtido, houve formação posterior, para consciencializar as pessoas, mostrando os resultados, mostrado também muitos dos vídeos que foram feitos, das descrições das observações que foram feitas, para as pessoas se auto consciencializarem das posturas, da forma como agem dentro de sala com cada uma das crianças. Depois, feita essa consciencialização do resultado obtido, houve um pequeno trabalho de melhoria. Houve formação em contexto, durante o ano transato, em que também, periodicamente, as professoras eram novamente avaliadas e em que usavam também a própria escala, como item de autoavaliação, de autorregulação, para depois refletirmos em conjunto sobre as práticas adotadas. E isto o que é que trouxe? O primeiro benefício que vi em corpo docente foi a motivação. Vi literalmente a motivação que tinham em melhorar a prática diária e isto pensando, obviamente, em último recurso, na criança, na aprendizagem da criança; é para isso que o educador é preocupado, não é?

[Toca o telefone]

Entrevistado/a:

Foi a primeira, a primeira... Se calhar, vou ter que atender.

[...]

Pronto, estava a dizer que o primeiro ganho foi haver essa motivação e essa vontade de melhorar e isso já foi um grande ganho. Primeiro, haver a motivação de querer fazer melhor, é porque me mostrou que houve uma consciência do que não se fazia tão bem. Pronto! E a formação, depois em contexto trouxe a preocupação de



Universidade do Minho

Instituto de Educação

aplicar novas coisas em sala, novas formas de trabalhar. Adotámos, literalmente, uma metodologia única, para toda a gente.

Investigadora:

- Que não existia, anteriormente?

Entrevistado/a:

Que não existia. Cada uma trabalhava mais ou menos dentro das mesmas metodologias, mas trabalhava um bocadinho de forma individual, na sala, e houve uma união de grupo e agora o corpo docente funciona muito em grupo, discutem mais. Entretanto, também houve algumas alterações. Conseguimos fazer/restruturar formas de trabalho, criámos o horário não pedagógico, de tempo não pedagógico/não letivo ao final do dia, que é o momento em que elas todos os dias se reúnem, discutem coisas das salas, põem dúvidas, falam comigo, em que estamos, no fundo, em formação.

Investigadora:

- Diariamente?

Entrevistado/a:

Diariamente. É das cinco às seis da tarde e, diariamente, optam/usam esse tempo para planear, para organizar materiais, para fazer pesquisas, para conversarmos sobre problemas que surgem, para falarmos sobre formação. São sempre momentos formativos, são sempre momentos de discussão.

Investigadora:

- Tudo isto na sequência da realização da Avaliação do Desempenho Docente?

Entrevistado/a:

Tudo isto na sequência, exatamente. Tudo começou, digamos que a mudança começou com a minha preocupação, primeiro, de haver uma forma de avaliar o desempenho, o perfil pedagógico, ou seja, o desempenho dentro de sala, o empenhamento do tempo de sala. E depois, na altura que fiz a pesquisa, para me especializar um bocadinho mais (achei que o mestrado ia de encontro àquilo que eu procurava). O mestrado e a elaboração da tese foi o que trouxe esta mudança, porque, até aí, não existia nada, a não ser as faltas, o cumprir de prazo de entrega de



Universidade do Minho

Instituto de Educação

documentação, ter sempre os registos em dia, as coisas organizadas em sala, isso é que, de certa forma, era uma avaliação observada, mas nada ficava registado. Neste momento, há coisas que já ficam registadas nos processos de cada uma, quer as melhorias que fazem. Elas reestruturam as salas todas, as áreas das salas todas, comprámos material novo para melhorar as áreas das salas. Elas investiram em formação, também começaram (muitas nunca tinham feito formação, desde que tinham saído da Universidade) voltaram a fazer formação, por isso, só houve ganhos.

[A investigadora diz palavras de incentivo à entrevistada.]

Entrevistado/a:

Neste momento, o maior ganho visível é no corpo docente. Vi que as pessoas, acho que inquietei as pessoas. É o maior ganho que trouxe e foi isso que também referi um bocadinho nas conclusões da minha tese. Foi conseguir motivar as pessoas e inquietar as pessoas um bocadinho para a prática, porque as pessoas estavam, as educadoras já eram educadoras há uma década (não é?) e estavam naquele comodismo. Entretanto, foram mães, estavam naquele comodismo... Era aquele “rame-rame”, digamos assim, o dia todo; aquela rotinazinha e não havia um investimento na carreira e, então, quis inquietá-las um bocadinho. Não é fácil! É difícil, exige muito esforço, muitas horas extra de trabalho. Mas, para já, as coisas têm ido muito, muito, muito devagar, mas não seria possível de outra forma, porque depressa e bem, já vimos e já vi muitas vezes que não. Prefiro que as coisas vão muito devagar, uma coisa de cada vez. Se este ano estivermos que estar o ano todo a fazer formação e a falarmos sobre a avaliação, de como é que vamos avaliar, que método vamos usar, de que forma vamos fazer. Se tiver que ser o ano todo, é o ano todo. Mas o meu intuito é que depois se chegue a um fim. Por isso, agora, claro, se inquieto as pessoas, motivo ou as pessoas estão mais motivadas, têm feito formação, obviamente, melhoraram a prática e a observação posterior mostrou isso. Que houve uma grande melhoria da prática nesse empenhamento com a criança. Obviamente, houve outros ganhos para as crianças. As crianças começaram a trabalhar mais em projetos, começaram a ter mais iniciativa, os pais começaram a vir muito mais à escola, por isso, houve ganho. Houve ganho!



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Investigadora:

2. Como se desenrolou todo o processo de implementação de um Sistema de Avaliação do Desempenho Docente na sua instituição? Pode especificar?

[Considerar a construção dos instrumentos, os modelos/documentos utilizados, a recetividade/resistência dos docentes...]

Entrevistado/a:

Foi mais ou menos na linha. Não existe um processo de desempenho formalmente instituído. Ainda está em construção ou estamos à procura de um modelo ou dos parâmetros em que possamos tirar de vários modelos para construir o nosso próprio modelo. Esse é nosso intuito, é construirmos um modelo de avaliação de desempenho, que se encaixe na perfeição à nossa realidade institucional. Eu e mais a diretora técnica temos, há muitos anos, esta preocupação e temos frequentado bastante formação, porque a própria direção também tem interesse em criar esta avaliação de desempenho, até porque irá trazer... O nosso primeiro intuito é a melhoria nos serviços (não é?). Nós temos um quadro de pessoal que não é muito extenso (são trinta colaboradores). Por isso, à partida, não será muito difícil o avançar. Agora, terá que haver um grande investimento na formação das pessoas e na negociação com as pessoas. E esse processo formal não existe. O que existe, mais ou menos formalizado, porque existem alguns registos, é esta tal avaliação do empenhamento do educador de infância, mais dentro da parte pedagógica, porque é isso que me diz respeito a mim. Mas esta parte será uma componente depois do nosso modelo, porque será como queremos avaliar o corpo docente ou uma das formas como vamos avaliar o corpo docente em termos pedagógicos. Pronto, em relação ao desenrolar do processo, veio na sequência da tese de mestrado, com lhe disse, que desenrolou uma série de formação. Esqueci-me até de referir que essa formação estendeu-se aos auxiliares de ação educativa. No fundo, como mais de metade da nossa instituição é constituída por valências da infância, à partida trouxe um grande... Trouxe um reajustamento muito grande na forma de trabalharmos. Até nos horários de trabalho nós mexemos e reestruturamos. Por isso, posso dizer que o desenrolar do processo que ainda está de



Universidade do Minho

Instituto de Educação

forma embrionária. Houve já alguns progressos, mas ainda não está definido um processo formalmente negociado com os trabalhadores.

Investigadora:

- E basearam-se num único recurso/modelo?

Entrevistado/a:

O recurso usado, basicamente, foi o Manual DQP. Foi um Manual que eu conheci, na altura que frequentei o mestrado, e do qual retirei a escala de observação de empenhamento do adulto. Em que também implicou um ano de treino na escala, de aplicação da escala. Houve também um certo treino das pessoas, de se habituarem à forma como estavam a ser avaliadas, porque não existia avaliação em contexto de sala. Isso condicionava um bocadinho a postura das pessoas e tive que esperar longos meses até a pessoa começar a agir naturalmente, quando estava a ser avaliada. Mas considero um recurso altamente qualitativo. Isto, embora seja traduzido depois em números que vão traduzir um bocadinho o parâmetro de qualidade. Isto traz é muitos recursos de forma qualitativa, porque a pessoa tem a oportunidade, pela descrição, e, como uso a filmagem, como complemento (digamos assim), a pessoa tem a oportunidade de ver e não pode refutar aquilo que fez mal e pode constatar aquilo que fez bem. Com esta escala, a pessoa é obrigada mesmo a consciencializar-se e a ver a forma de agir, a forma que se empenha na atividade profissional. É claro que isto era ótimo existir para outros profissionais, mas aí (não digo que não) podemos avaliar ou criar os parâmetros de avaliação (já pensei nisso). Usar o mesmo tipo de escala; criar novos indicadores ou indicadores que dizem respeito àquela função e haver este tipo de observação, inclusive, com recurso às imagens das pessoas. Claro, só o faremos com o consentimento. Todas as pessoas tiveram que permitir que isso acontecesse. Isto é tudo interno, não sai daqui e é tudo instrumento de trabalho. Acho que qualquer modelo de avaliação de desempenho tem que, acima de tudo, ser um instrumento de trabalho. De melhoria da nossa atividade profissional, de melhoria dos serviços, porque as pessoas têm muito a ideia que a AD é para apontar o que está mal, é para descobrir as pessoas... Não é isso que se pretende com a AD. É uma consciencialização de como estou a trabalhar. Se



Universidade do Minho

Instituto de Educação

preciso de melhorar. Há sempre qualquer coisa a melhorar. Mesmo quando tenho um excelente, há sempre qualquer coisa a melhorar. Ninguém é 100% em tudo o que faz na atividade profissional. É impossível. São muitos dias, é muita pressão, são muitos problemas, e, lidando com crianças, com pais, as famílias não são todas iguais. As mesmas coisas não são interpretadas de forma igual por toda a gente. Há sempre, sempre coisas a melhorar. Daí que entendo que o recurso a instrumentos de avaliação, de observação, acho que são primordiais. Porque aí, não há como dizer que não se fez ou mostra que fez (fica comprovado).

Investigadora:

- O Manual tem uma grelha de avaliação?

Entrevistado/a:

O Manual especifica o que é a grelha, para que se destina. Explica os indicadores, um a um. Como é que se aplica, com é que depois se faz o tratamento dos dados e tem um exemplo ou modelo da escala. Não utilizei literalmente o que estava aqui. Fiz em computador, até porque os espaços que tem aqui são muito pequeninos para fazer as descrições. Tive necessidade que reestruturar o modelo, criar uma grelha nova. Mas é como está aqui. Simplesmente, aumentei os espaços e defini algumas outras coisas que queria saber, mas o Manual explica passo a passo e qualquer pessoa é capaz de conseguir aplicar. Agora, é preciso muito treino. Até interiorizarmos todos os indicadores de cada item a avaliar e ir para o campo ou dentro de uma sala avaliar, não podemos estar a olhar para o que a educadora está a fazer e a ir ver os indicadores. Tem que haver um estudo muito grande e tem que se observar muitas vezes até mecanicamente ficar... Tem que haver um grande treino antes. Isso sim, como qualquer método. É uma grelha que está previamente contruída, que podemos adaptar, se assim entendermos, à nossa realidade institucional, que está acessível a qualquer pessoa que queira utilizar o Manual. O Manual tem muitos outros recursos. Tem, inclusive, recursos que as professoras podem usar: grelhas de avaliação da criança, por exemplo, e grelhas por objetivos da criança. Não diz só respeito à avaliação do corpo docente. É um Manual que foca muito, não o resultado, mas a avaliação do procedimento/do processo. Não



Universidade do Minho

Instituto de Educação

interessa aqui muito os resultados que se vão obter, mas sim como é valorizado o processo. É um Manual cujos instrumentos estão contruídos de forma a estarem interligados, mas, ao mesmo tempo, poderem ser usados separadamente. Por exemplo, do Manual apenas usei a escala de empenhamento do adulto, mas quem quiser utilizar o Manual do início ao fim, tem uma sequência, desde o levantamento das necessidades, para implementar um ótimo Sistema de Gestão da Qualidade de serviços, quer de sala, quer do... Mas é mais vocacionado... Dentro da sala de aula, da parte pedagógica das pessoas, dos docentes, neste caso.

Investigadora:

- Mas também seguem o Manual da Qualidade da Segurança Social (MQSS)?

Entrevistado/a:

O MQSS foi sugerido pela Segurança Social, numa das visitas de acompanhamento. Não é obrigatório. É recomendado, digamos assim. Na minha perspetiva, tem coisas muito boas e tem coisas muito más. Nós apenas usamos os recursos que achamos que seriam úteis para nós. Como é a parte burocrática de candidatura, admissão das crianças, organização dos processos das crianças, organização dos processos em sala de aula, organização do registo de entrada e saída das crianças. Apenas aquilo que não usamos é a componente que diz respeito à parte pedagógica, aquilo que acontece dentro da sala de aula. Nós não fazemos PDI (Plano de Desenvolvimento Individual). Não catalogamos crianças, pelo que sabem e pelo que não sabem. Nós trabalhamos com as crianças de uma forma aberta e com o intuito de ir ao encontro das metas de aprendizagem. Aquilo que é esperado para a idade da criança aprender, mas também com base naquilo que a criança tem realmente interesse em aprender. É um trabalho mais difícil... Gerir estas coisas todas e aperceber-se... O que é que vamos trabalhar agora e interligar todo o interesse da criança com aquilo que é esperado a criança aprender nesta idade. Mas isso faz parte da dinâmica de ser professor. Não existe um currículo previamente feito. O educador sabe quais são as metas de aprendizagem para aquela idade. Sabe quais são as áreas de conteúdo que tem de trabalhar naquela idade; sabe o que é esperado a criança atingir naquela idade.



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Isso está implícito no educador/professor. O educador, simplesmente, tem apenas de ir registando o conhecimento dessas aprendizagens e, ao mesmo tempo, ir registando aquilo que vai planeando com as crianças, aquilo que vai fazendo em sala e reportando sempre àquilo que vai surgindo no discurso que a criança fala. Porque se tenho um grupo de crianças que até mostrou interesse em... Vou-lhe dar um exemplo: nós temos uma sala em que uma criança cuja mãe engravidou, que despoletou o interesse sobre como nasciam os bebés, como é que o bebé ia para a barriga da mãe. E educadora viu que tinha despoletado esse interesse e então alimentou essa curiosidade. Então, foi-se desenvolvendo devagarinho um projeto. E quando reparou que até a maior parte das crianças, quase todas as crianças estavam envolvidas, em que faziam questões em casa, envolveu os pais na pesquisa, para chegar ao que é que eles realmente queriam saber. Desenvolveu com eles uma série de atividades... Daí surgiu o projeto. O projeto, que eu saiba, ainda está em execução, eles ainda continuam a trabalhar nessa área, fizeram visitas de estudo, vieram os pais à sala fazer atividades, têm pesquisado, nós funcionários também participamos sempre nos projetos quando somos solicitados e o professor tem é que dentro desta temática enquadrar aquilo que é de rotina diária e que é esperado. E trabalhamos diferentes áreas de conteúdo: a matemática, a linguagem... Isto aprende-se tudo implícito nas atividades planeadas. Não vamos planejar uma atividade, só porque querem saber como é que os bebés foram parar dentro da barriga. Serve qualquer atividade? Não. Tem que ser uma atividade com o intuito pedagógico, com o intuito de aprendizagem. No caso do MQSS ou do PDI não permitia muito este tipo de... Era quase ver o que a criança não faz... Agora, temos que “dar” atividades, para que a criança atinga aquilo que ainda não faz. É assim um pouco redutor. Reduz o trabalho do professor, reduz a aprendizagem da criança, desaparece a autonomia, desaparece a estimulação, desaparece o verdadeiro interesse e a verdadeira essência do trabalho de educação de infância. Pena que este tipo de trabalho não tenha uma continuidade no ensino do primeiro ciclo, que já é tudo tão escolarizado, tudo tão rígido. Vejo pelas nossas crianças do CATL, que estão todo dia nas aulas, chegam da



Universidade do Minho

Instituto de Educação

escola às 17:45H e ainda têm que abrir os livros e fazerem os trabalhos de casa. Isto “dá cabo” da motivação de qualquer criança, acho eu.

Investigadora:

3. Dos resultados do questionário, resultou que os encarregados de educação estão satisfeitos com a qualidade do ensino na sua instituição. O que é peculiar a esta instituição que fundamenta esta satisfação?

Entrevistado/a:

É assim: basicamente, o indicador é o contacto diário que é transmitido. Os pais estão todos os dias com as educadoras. Basicamente, com a maior parte, porque as educadoras só vão embora à 18:00H. Por isso, conseguem ter contacto com a maior parte das famílias e este feedback é passado de todas as formas. Não existe nenhum instrumento de avaliação, ainda. Futuramente, no Modelo, existirá um questionário em que, comprovadamente... Neste momento, o levantamento que é feito fica registado nas reuniões de encarregados de educação e reuniões gerais com a direção, em que isso depois fica registado em ata. E as sugestões de melhoria, aquilo que gostaram, o que não gostaram, mas, basicamente, é pelo contacto. Para já, é pelo contacto informal, pelo contacto diário e por aquilo que os pais vão verbalizando, porque também verbalizam aquilo que não gostam. Mas aquilo que nós vamos fazendo, que eles vão gostando ou que apreciaram e houve, nesta mudança, o facto de os pais virem mais vezes à escola ou haver mais atividades de envolvimento parental aproximou mais os pais e melhorou a confiança dos pais (isso nota-se pela postura e na forma como conversam connosco). Sentem isto como uma segunda casa. A escola e a casa são sítios distintos, mas nota-se que, tanto os pais como as crianças, sentem que há uma interligação e, depois, quando terminam um ciclo. Normalmente, as educadoras conhecem o grupo de crianças no berçário e acompanham-nas até à entrada na escola. E quando, no fim deste ciclo, fazem a festinha de despedida... Então, aí há um revelar quase de agradecimento, das emoções ligadas ao trabalho todo. Afinal, são seis anos que aquelas pessoas estão ligadas à vida daquelas crianças e, por mais que tenha havido problemas, são pessoas que estão mais



Universidade do Minho

Instituto de Educação

tempo com as crianças do que os próprios pais e que foram preponderantes no crescimento daquelas crianças.

Investigadora:

4. Os resultados evidenciaram ainda a satisfação da equipa docente com o Sistema de Avaliação do Desempenho Docente implementado. Concorda? Em que se baseia tal afirmação?

Entrevistado/a:

Baseei esta afirmação naquilo que também já falei antes. A principal conclusão que tirei foi a motivação com que elas entraram neste processo. Nenhuma se recusou, não vi ninguém a fazer isto, porque todas as colegas estavam a fazer e eu vou ficar mal, se não fizer. Não, todas quiseram participar no estudo de livre-vontade. Tiveram interesse em saber que valores é que iriam ser obtidos, tiveram interesse em saber qual seria o resultado da sua avaliação, começaram a frequentar formação, melhoraram/restruturaram as salas, melhoraram a sua forma de interagir com as crianças... Isto é a prova que eu tenho de que houve essa satisfação e foi verbalizada por elas, obviamente, que está registado em algumas atas, em algumas formações e em algumas ocorrências. Baseio-me nesse facto. Se tivesse um modelo... Poderia dizer que está patente no inquérito/questionário de avaliação da instituição, por exemplo. Não existe esse modelo, ainda. É muito com base naquilo que vamos falando nas reuniões, nos momentos de encontro em que falamos sobre o nosso trabalho (a nossa atividade profissional).

Investigadora:

5. Baseando-se na sua experiência de trabalho, poderia apresentar alguns aspetos positivos e negativos da Avaliação do Desempenho Docente implementada na sua instituição?

Entrevistado/a:

Os aspetos negativos... Poderia apontar esta tal ideia que as pessoas têm que a avaliação de desempenho é algo negativo, algo que vai apontar o que eu faço mal, é algo para depois terem registos, para um dia me despedirem. Não, mas quem tem essa



Universidade do Minho

Instituto de Educação

ideia está, automaticamente, assumir que trabalha mal, porque quando falo na avaliação de desempenho e, como falei, há é a preocupação de – quero ver como é que eu trabalho e em que é que eu preciso de melhorar. A avaliação de desempenho é basicamente para melhorar a atividade profissional e os serviços que prestamos, como dar a maior qualidade possível. Há sempre qualquer coisa a melhorar. Como não há ainda um modelo formalmente instituído, ainda não tirei conclusões propriamente negativas. Um dia, isso irá existir, não é? Eu vou poder observar quando as pessoas estiverem perante os instrumentos, perante questionários, negociações ou perante resultados ou perante coisas que fizeram menos bem. Se calhar, a postura das pessoas vais ser de desconfiança... Isso, para já, ainda não existe tão bem. Existe a ideia, quando se começou a falar na avaliação de desempenho. Parece que fica toda a gente com medo. Já têm medo de assinar as coisas, já têm medo... Pronto, isto em alguns colaboradores, óbvio. Mas, de bom, tiro aquilo que já consegui nestes últimos três anos, desde que comecei a inquietar com este processo. Já houve grandes melhorias dentro das salas de atividades e com as crianças, obviamente. Uma grande melhoria no próprio trabalho do corpo docente e mesmo da equipa pedagógica, que começamos a reunir mais vezes, a ter mais momentos de formação, a discutir em grupo os assuntos, a decidir tudo em assuntos e trabalham mais uniformizadas entre si. Depois, como somos muito poucos, todas as crianças conhecem todos os adultos e todos os adultos conhecem todas as crianças. Depois, há pais que têm irmãos em salas diferentes e é importante que haja também uma identificação nos métodos de trabalho, na forma como se avalia, pronto. Mas, ainda assim, é dada autonomia a cada uma das educadoras, para escolher os métodos e os instrumentos que acharem mais adequados ao grupo ou ao seu trabalho. Em termos de avaliação, por exemplo, não há um método uniformizado que elas têm que usar. Agora, tem é que existir essa avaliação. Elas ainda têm autonomia para, com aquele tipo de pais, com aquele tipo de crianças, com o meu tipo de metodologia, eu adoto aquilo que... A autonomia do educador é tida em conta nestes processos todos, nem podia ser de outra forma.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Investigadora:

6. Como é feita a seleção dos docentes sujeitos a avaliação, na sua instituição?

[Tipo de contrato, tempo de serviço, resposta social ou educativa em que se inserem]

Entrevistado/a:

Não, neste momento, estão todos efetivos, estão todos no quadro; são só seis e não há seleção. São todos avaliados. Houve essa seleção na tese, porque não tinha tempo, nem condições (trabalhava e estudava), embora o meu intuito inicial fosse observar as seis educadoras, não houve essa possibilidade. Então, optei por observar as da pré-escola e tirar as conclusões daí, mas não há seleção. São só seis, são só seis salas; somos uma equipa pequena... Não vejo essa necessidade de fazer a seleção. Não sei, poderá haver, um dia mais tarde, algum critério de, por exemplo, avaliar uma de três em três meses, mas isso acho que, depois, será casual... Ou de dois em dois meses avaliar uma educadora, mas todas serão. Se fosse um corpo docente muito grande, se calhar teríamos que criar algum critério, mas não. Todas entraram pelo mesmo...

Investigadora:

➤ Há um período próprio para avaliar?

Entrevistado/a:

Não. Neste momento, não há um período próprio para avaliar.

Investigadora:

➤ Nem é simultâneo?

Entrevistado/a:

Neste momento, não é simultâneo. Nós até criamos esse momento de... Como tinham sido apresentados os resultados só às educadoras do pré-escolar. Foi feita uma avaliação do levantamento dos resultados das educadoras da Creche. Quando, depois, tivemos o levantamento do resultado de todas, houve a necessidade de... Vamos melhorar, vamos melhorar... E depois, então, disse: - vamos criar outro momento de avaliação. Foi neste momento. Como digo, isto tem três anos e ainda só fizemos este momento de avaliação mais uma vez, depois do levantamento dos resultados. Já houve



Universidade do Minho

Instituto de Educação

melhoria dos resultados. Agora, vamos ver no próximo ano, se isto também... É claro que... Pode surgir a todo o momento um critério em que se avalie, por exemplo, duas vezes no ano. Ao iniciarmos, agora, mais formalmente (espero eu), em setembro, um modelo mais básico de avaliação. Se calhar, vamos ter que criar o critério de, pelo menos, uma vez por semestre, avaliar as educadoras. Sim, mas, para já, não existe esta seleção.

Investigadora:

7. Como é feita a seleção dos avaliadores (internos e externos), na sua instituição?

Entrevistado/a:

Também não existe a seleção dos avaliadores. Neste caso, como sou só eu (diretor/a pedagógico/a) quem faz a avaliação... Não há avaliadores externos. Não sei se, futuramente, haverá. Neste momento, os avaliadores da componente pedagógica sou eu. De resto, no que diz respeito a todos os colaboradores, será a diretora técnica... Por exemplo, se usam uniforme adequadamente, se falta muitas vezes, se chega atrasado, etc. Esse tipo de coisas que diz respeito ao dever profissional serão os superiores hierárquicos que, neste momento, o vão fazer. A nossa ideia é, posteriormente, avançar para uma avaliação das auxiliares às educadoras, das educadoras às auxiliares, dos pares, das educadoras às educadoras, e, em última instância, depois os pais. Mas isto tem que ser gradual. Só quando um processo estiver mecanizado e atingido é que partiremos para outro. Por isso, vai ser um processo longo de aplicação do modelo, como realmente queremos. Não sei também se depois a necessidade não ditará que tenhamos que contratar alguém para o fazer, nem que seja para iniciar este processo. Para já, não posso falar que vamos conseguir adotar este processo todo sem ajuda, porque, depois o nosso próprio trabalho ditará o tempo que podemos disponibilizar. E isto, principalmente numa fase inicial (fase de formação) ainda dá bastante trabalho, pronto.

Investigadora:

8. Os instrumentos/documentos utilizados na Avaliação do Desempenho Docente e a forma como são explorados satisfazem as necessidades da avaliação na instituição?



Universidade do Minho
Instituto de Educação

[São claros, adequados, completos, rigorosos, suficientes, o feedback, as reuniões...]

Entrevistado/a:

Para já, sim. Este instrumento foi selecionado como um fim. Foi esse fim que toda a gente teve interesse em conhecer (quais seriam os resultados) e foi esse fim que as pessoas quiseram melhorar, com base nos resultados obtidos, que era, principalmente, o seu desempenho dentro da sala, com as crianças. É evidente que o resto também importa, obviamente, até porque está interligado com questões salariais. Mas também é justo que, se tenho uma educadora que trabalha melhor, que seja reconhecida, em prol de outra que trabalhe pior ou que seja desinteressada. Evidentemente que o grupo é pequeno, mas há sempre aquelas pessoas que se destacam, obviamente. Tenho educadoras que estão constantemente a quererem investir, a quererem mudar, a questionarem, a fazerem formação. E tenho aquelas que fazem, até estão motivadas, mas depois têm uma vida pessoal que não é muito fácil e não têm tanta facilidade. Claro que, dentro do grupo, por mais pequeno que seja, há sempre pessoas que se evidenciam. Também acho justo, porque isso também é bom para nós e dá motivação para o trabalho sermos reconhecidos como bons profissionais.

Investigadora:

- Há algum sistema de recompensa?

Entrevistado/a:

Não existe um sistema de recompensa. O sistema que existe é um reconhecimento por escrito da direção técnica, pedagógica e da direção da instituição a reconhecer o bom profissionalismo (é quase um louvor escrito). Nas reuniões gerais de colaboradores, que são duas vezes no ano, também é falado quem foi distinguido como bom colaborador: as pessoas que nunca faltam, as que pessoas que estão sempre disponíveis. Como pode imaginar e como em todo lado, eu tenho pessoas que trabalham em troco do salário ao fim do mês e tenho pessoas que trabalham por gosto daquilo que fazem e essas pessoas são altamente disponíveis. Se tiverem que ficar mais algum tempo ou se tiver alguém a faltar, oferecem-se para substituir. Às vezes, faltam pessoas na sala e organizam-se logo de forma a elaborar o horário de trabalho sem prejudicar a rotina



Universidade do Minho

Instituto de Educação

das crianças. Tenho outras que têm que me vir pedir para eu organizar, porque a auxiliar vai faltar ou porque a educadora vai faltar e não conseguem resolver este tipo de questões. Tenho pessoas de todos os tipos. Já notei que o reconhecimento dos outros faz com que as outras também se inquietem, porque querem ser reconhecidas. Não existe o sistema de recompensa salarial, mas na AD vai ter que estar definido um desses tipos de recompensa. Há um reconhecimento escrito, mas, para determinadas coisas, é justo que exista uma recompensa monetária ou de dias de férias (vai depender do que a direção está disponível, para considerar recompensa).

Investigadora:

- A progressão na carreira docente estará patente na ADD?

Entrevistado/a:

Eu penso que estará, estará sim, sim. A progressão da carreira docente implica o bom e efetivo serviço e o bom e efetivo serviço não é só não faltar, é tudo o que diz respeito à minha atividade profissional. Se tenho uma docente que é melhor do que outra, não está interessada ou não presta um bom e efetivo serviço, não é justo que progrida na carreira. Neste momento, apenas é validado o tempo de serviço e, pelo tempo de serviço, faziam a progressão na carreira. Neste momento, por causa das obras, entre outros motivos, a progressão de carreira não está congelada, o que ficou pendente foi o aumento do salário, que será retomado, logo que a instituição tenha essa possibilidade. Mas o tempo de serviço continuará a contar. Até porque, um dia qualquer, elas podem sair daqui e não têm que ser prejudicadas no tempo de serviço, porque a instituição não teve condições. Embora esteja implícito, uma coisa é a progressão de carreira, outra coisa é o aumento de salário. Se tiverem que levar uma folha de tempo de serviço, vão levar o tempo todo que fizeram. Na questão do salário, este será retomado, logo que seja possível.

Investigadora:

9. Considera que a Avaliação do Desempenho Docente implementada na sua instituição é um modelo a seguir por qualquer organização não estatal?

Entrevistado/a:



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Não posso dizer isso, porque não tenho um Sistema implementado, mas recomendaria esta grelha de avaliação de empenhamento do adulto, pelo menos, para começar a ter noção (educadoras ou quem as coordena) do nível da qualidade dos serviços prestados às crianças. Recomendo o Manual DQP a qualquer instituição.

Investigadora:

10. Se dependesse unicamente de si, manteria, mudaria ou acabaria com a Avaliação do Desempenho Docente na sua instituição? Poderia justificar essa escolha?

Entrevistado/a:

Dependendo de mim, quem me dera que já estivesse implementado o modelo há muito tempo. Como deve imaginar, isso também facilitaria muito o meu trabalho. É um desejo há muitos anos. Precisamente, por começarmos a ver muito comodismo, as pessoas a deixarem-se levar pela rotina diária, sem interesse em quererem melhorar, em quererem ser melhores. Isso também facilita um bocadinho o nosso trabalho, porque vai responsabilizar as pessoas nas suas funções. Agora, enquanto não existe nada, as pessoas são capazes de facilitar. São capazes de facilitar no uniforme, no horário de entrada. Se forem chamadas à atenção, se forem descontadas no salário, mas isso não impede, porque há pessoas que preferem ser descontadas no salário e continuarem a chegar atrasadas. Eu quero é que haja um modelo que responsabilize as pessoas. Que as pessoas saibam que, mesmo que não façam aquilo por vontade pessoal, sejam obrigadas a fazer, porque sabem que vão ser avaliadas. Porque isso vai fazer com que a pessoa trabalhe e faça aquilo que tem que fazer. Agora, o meu interesse inicial é que a pessoa tenha realmente consciência e faça as coisas de acordo com a sua consciência e não porque está a ser avaliada. Agora, com algumas pessoas, não tenho dúvida que isso vai ser assim. Como já disse, tenho aqui trinta pessoas e tenho pessoas que gostam muito do que fazem, mas tenho outras que trabalham a troco de recebem um salário ao fim do mês. Eu não posso mudar a cabeça das pessoas, nem a sua mentalidade. Posso orientá-las, tentar inquietá-las... No caso das educadoras, fui bem-sucedida, mas também são só seis. Calhou, porque, na altura, a minha orientadora ficou contente por todas se terem envolvido, porque sempre achou que apenas uma ou duas



Universidade do Minho

Instituto de Educação

se iriam interessar. Tive essa sorte (elas sentiram que estava na altura de fazerem um investimento), mas poderia não ter tido. Com os outros colaboradores, já não posso dizer o mesmo (sei do que estou a falar). Mas se pudesse ter há muito tempo, era ótimo.

Investigadora:

11. De uma forma geral, é a favor ou contra a Avaliação do Desempenho Docente? Como fundamenta a sua opinião?

Entrevistado/a:

Totalmente a favor, até porque a AD, por ter incluído também a autoavaliação, as pessoas, muitas vezes, não têm noção, pensam que são os melhores colaboradores do mundo, os melhores educadores do mundo, que fazem tudo bem e fazem autoavaliações espetaculares. Depois, quando são avaliados pelos outros, têm surpresas. Isto quer dizer alguma coisa, quer dizer que a pessoa não tem consciência daquilo que está a fazer. Primeiro, há que mudar a pessoa, para depois poder mudar o serviço ou o grupo de pessoas. Enquanto não tiver a pessoa consciencializada daquilo que realmente faz bem... As pessoas têm que ser educadas a... A AD tem que, na minha perspetiva, ajudar as pessoas a serem educadas para se consciencializarem e aceitarem que fazem mal. Têm que ser educadas para levar as chamadas de atenção de forma construtiva e não de forma destrutiva. Porque tenho pessoas que chamo a atenção para algumas coisas que não fizeram corretamente ou não estão a fazer alguma coisa corretamente e aceitam. Mas tenho outras pessoas que ficam ofendidas. A AD tem que ajudar as pessoas – educar as pessoas a olhar construtivamente para as falhas. A AD é para apontar falhas, é para me despedir (é isto que toda a gente geralmente pensa), mas não tem nada a ver com isto. Tem a ver com educar o nosso olhar para olharmos construtivamente para as falhas que nós fazemos. Toda a gente falha. Toda a gente faz coisas mal. Às vezes, é preciso o olhar dos outros para nos apercebermos que estamos mal. No processo de AD, todos temos que avaliar uns aos outros, porque por mais que tenha consciência de que fiz mal, se calhar, não tenho a verdadeira consciência do quão mal eu fiz.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Anexo XVII – ENTREVISTA DE INVESTIGAÇÃO E2

Investigadora/Interlocutor: Marta Machado

Entrevistado/Cargo: Diretor/a Pedagógico/a de Estabelecimento.

Objetivos: Conhecer a opinião de um dirigente/diretor sobre potencialidades e constrangimentos associados à avaliação do desempenho docente (ADD); aprofundar as respostas dadas no inquérito por questionário sobre as práticas de ADD.

Tipo de Entrevista: Semidiretiva ou semirrígida de aprofundamento e verificação de conhecimentos.

Tipo de Instituição/Local: Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo do concelho de Braga.

Níveis de Ensino da Instituição: Jardim de Infância, 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico.

N.º de Docentes na Instituição: 33 docentes (educadores/as de infância e professores/as).

Data: 11/07/ 2014

QUESTÕES E RESPOSTAS:

Investigadora:

1. Constatando, através dos resultados do inquérito por questionário, anteriormente aplicado às instituições de ensino não estatais do concelho de Braga, que a Avaliação do Desempenho docente trouxe contributos para a melhoria da qualidade do ensino nas organizações, beneficiando, principalmente, os docentes, as crianças e a instituição, poderia falar um pouco sobre como se concretiza essa melhoria da qualidade do ensino? Pode dar exemplos?

Entrevistado/a:

Sim, trouxe. Sem dúvida que trouxe. A avaliação sempre houve. Nós avaliamos todos os dias e o trabalho não é que... Não é preciso assistir a uma aula, para fazer a avaliação do trabalho docente, e o trabalho docente não é unicamente dentro da sala de aula (ultrapassa muito mais do que isso). Agora, o benefício que vejo nesse



Universidade do Minho

Instituto de Educação

documento, que nós utilizamos na avaliação, trouxe foi a obrigatoriedade de termos que abertamente falar sobre o assunto, ou seja, o docente tem que fazer a sua autoavaliação. Isso é importantíssimo, porque, se calhar (digo eu) uma grande parte deles não o fazia conscientemente. Se calhar, fazia-o inconscientemente, mas, conscientemente, registado num próprio documento, não o fazia. Agora, tem que o fazer, tem que o dar a essa comissão de avaliação, que depois tem que ter uma conversa, uma reunião com esse docente, de forma a verem que contributos é que a comissão, que é representação da direção, lhe pode dar, para que o seu desempenho docente, nos próximos anos, possa realmente ser melhor. Portanto, a aproximação ao diálogo, acho que... Vejo de uma forma muito positiva o trazer o assunto da avaliação docente para cima da mesa, porque faz com que o assunto seja discutido e, se for discutido de uma forma aberta, conseguimos realmente partir para a melhoria do desempenho docente.

Investigadora:

- Mas a avaliação resume-se só à autoavaliação?

Entrevistado/a:

O que é a autoavaliação? É a avaliação que o docente faz sobre o seu trabalho mediante um documento. Nós temos um documento onde o docente, numa das colunas, faz a sua avaliação, mediante determinados indicadores e parâmetros, e, paralelamente a essa, a comissão de avaliação faz a sua avaliação do desempenho desse docente. Depois, cruzamos os dados e vamos dizer, por exemplo, ao nível da organização: - tu, docente, tens que melhorar, porque tem este facto, este, este e este, que verificámos que realmente tens que melhorar. Sei lá, entregas as atas fora de prazo, por exemplo.

Investigadora:

- Ou seja, o mesmo documento é usado em autoavaliação pelo avaliado e pelos avaliadores.

Entrevistado/a:

Exatamente. Ou seja, no mesmo documento conseguimos fazer...

Investigadora:



Universidade do Minho
Instituto de Educação

- E há muitas discrepâncias de...? [risos] Isto é só por curiosidade.

Entrevistado/a:

Há, há algumas. Às vezes, é preciso chamar alguns factos à conversa para alertarmos realmente, porque é difícil avaliar. Quem é professor percebe isso. É muito difícil fazer a avaliação. E, muitas vezes, mesmo para quem é professor, temos dificuldade em avaliar o nosso próprio trabalho. É como costumo dizer: há necessidade de sair de dentro de mim, para pôr-me ao lado e poder observar não onde é que estou mal, mas onde é que posso melhorar. E se pudermos olhar para a avaliação desta forma, com esta abertura, sem o complexo de eu estar a ser avaliado, mas estarmos a conversar para ver onde é que eu posso melhorar. Com essa abertura, havendo essa abertura de ambos os lados, ou seja, quer de quem avalia, quer de quem está a ser avaliado, esquecendo a avaliação. Eu até nem gosto muito do termo avaliação. Se calhar, observação do trabalho ou outra... Acho que tornava as coisas mais fluentes.

Investigadora:

- Mas há autoscopia (filmam durante a observação de aulas)? Às vezes, é importante...

Entrevistado/a:

Muito! Hum, não fazemos, mas, se calhar... Há situações e recordo-me de algumas, que ao observar delas falava com os colegas e informava: - deves ter isto em atenção. São pequenos vícios que nós criamos ao longo dos tempos. Se tivesse a possibilidade de observar uma aula minha, de certeza absoluta que, na aula seguinte, ia melhorar muito algumas posturas, algumas formas. De certeza absoluta. Com o tempo, o tempo é um inimigo da perfeição, que nós criamos nas rotinas e não temos essa capacidade de avaliar, de estar, de sair de dentro e poder ver onde é que posso melhorar (digo eu).

Investigadora:

- Neste caso, se existisse um documento em que o professor fizesse uma reflexão diária ou até semanal...

Entrevistado/a:



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Mas qual é o problema? O problema que vejo aí... Cada vez mais, o trabalho docente não passa somente pela sala de aula. Há muitos outros requisitos que têm que ser feitos. Se ainda vamos criar mais esse requisito semanal ou diário do professor ter que andar ali regularmente a preencher um determinado documento. Eu acho que isso deve ser feito, agora, se calhar, a melhor forma de nós fazermos a avaliação é uma avaliação aberta, onde as aulas eram dadas de porta aberta, onde poderíamos partilhar e trocar ideias, no sentido positivo. Só que, muitas vezes, o ser humano também é complicado e tem essa dificuldade em se abrir para quem está ao lado (digo eu).

Investigadora:

- Há mais algum aspeto que queira acrescentar?

Investigadora:

2. Como se desenrolou todo o processo de implementação de um Sistema de Avaliação do Desempenho Docente na sua instituição? Pode especificar?

[Considerar a construção dos instrumentos, os modelos/documentos utilizados, a recetividade/resistência dos docentes...]

Entrevistado/a:

Como já fiz referência, nós temos um modelo, um documento modelo, que é entregue aos docentes, no início do ano letivo. Esse documento é entregue no ano anterior à mudança de escalão do professor e o professor vai, nesse documento, mediante o questionário que lá está, vai preenchê-lo e vai fazer a sua avaliação para os últimos quatro anos, porque cada escalão...

Investigadora:

- A avaliação é feita apenas para mudança de escalão?

Entrevistado/a:

Exatamente.

Investigadora:

- Portanto, então, a avaliação não é anual?

Entrevistado/a:



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Não. De quatro em quatro anos. Pode ser anual e a observação de aulas... Veja se consigo esclarecer. A avaliação posso dizer que é anual. Agora, no documento, o registo no próprio documento é de quatro em quatro anos. Ou seja, o docente pode ter observações de aulas todos os anos, mas o registo da sua autoavaliação, para entregar à comissão de avaliação, só faz no último ano em que está a ser avaliado, para, no ano seguinte, mudar de escalão. E esse documento, como já lhe disse, tem que ser entregue à direcção, nos primeiros trinta dias do terceiro período. Depois, a comissão de avaliação reúne com ele ou faz a avaliação desse docente e entrega à entidade titular; depois, a comissão de avaliação, mediante a ratificação da entidade titular, dialoga e apresenta a avaliação ao docente.

Investigadora:

3. Dos resultados do questionário, resultou que os encarregados de educação estão satisfeitos com a qualidade do ensino na sua instituição. O que é peculiar a esta instituição que fundamenta esta satisfação?

Entrevistado/a:

Questionário concreto, não. Agora, conversas informais. Nós temos uma relação de muita proximidade com os pais e o sentimento deles. Portanto, temos uma associação de pais também muito ativa, que está muito próxima da direcção e muito próxima dos pais e isso faz-nos sentir o feedback do que vai na alma dos pais. E o que nos chega são sinais muito positivos.

Investigadora:

4. Os resultados evidenciaram ainda a satisfação da equipa docente com o Sistema de Avaliação do Desempenho docente implementado. Concorda? Em que se baseia tal afirmação?

Entrevistado/a:

Conversas informais, sim. Porque a comissão de avaliação e foi uma coisa que nós tentámos sempre, desde o início, quando se implementou o processo de avaliação docente, foi de transparecer ao docente que não é o preenchimento daquele documento, não é a observação de aula que vai fazer com que... Que vai avaliar o



Universidade do Minho
Instituto de Educação

trabalho docente. Nós já os conhecemos [docentes] e o objetivo que temos com a avaliação docente é a melhoria do seu desempenho. Não é fazer com que ninguém progrida na sua carreira docente. Não é esse o objetivo.

Investigadora:

- A comissão avaliadora é constituída por duas pessoas?

Entrevistado/a:

Três.

Investigadora:

- Que são os dirigentes da instituição?

Entrevistado/a:

Que são os coordenadores de ciclo.

Investigadora:

5. Baseando-se na sua experiência de trabalho, poderia apresentar alguns aspetos positivos e negativos da Avaliação do Desempenho Docente implementada na sua instituição?

Entrevistado/a:

Positivos e negativos? Positivos, vejo a melhoria do desempenho docente (ponto final). E noto isso ao longo dos anos, que nós já temos. Não posso dizer concretamente, mas nós já temos este processo aqui há, sensivelmente, uns quatro ou cinco anos e nota-se melhoria em alguns docentes.

Investigadora:

- E tem reflexos no desenvolvimento das crianças?

Entrevistado/a:

Claro, no desempenho docente deles, sem dúvida. Agora, aspetos negativos não estou a identificar nenhum. Não! Foi muito bem aceite a avaliação docente. Não houve problemas nenhuns.

Investigadora:

6. Como é feita a seleção dos docentes sujeitos a avaliação, na sua instituição?



Universidade do Minho

Instituto de Educação

[Tipo de contrato, tempo de serviço, resposta social ou educativa em que se inserem]

Entrevistado/a:

Obviamente que qualquer um de nós está a ser avaliado, regularmente, constantemente. Agora, no documento próprio, é no ano anterior à progressão na carreira, implicando todos os docentes de todos os níveis de ensino, sem exceção (do pré-escolar ao terceiro ciclo).

Investigadora:

7. Como é feita a seleção dos avaliadores (internos e externos), na sua instituição?

Entrevistado/a:

São internos. Repare, nós somos uma escola muito pequena. Se estivéssemos a falar de uma escola com cem professores ou mais, de certeza absoluta que a comissão de avaliação não era constituída pelos, digamos, coordenadores de ciclo. Porque é que digo isto? Por exemplo, na observação de aulas, o ideal seria que o delegado do grupo de línguas ou da disciplina de inglês, vamos supor, que fosse assistir às aulas dos docentes de inglês, para depois fazer parte da comissão de avaliação, para poder fazer, mais concretamente, a avaliação daquele docente em sala de aula. Outra coisa é mandar um professor que, por acaso, é coordenador de ciclo, mas que, vamos supor, é professor de ciências. Não consegue fazer, por muito bom que seja, que tenha competência para avaliar ao nível da pedagogia, não vai poder fazer essa avaliação ao nível da disciplina em si. Não sei se me fiz entender, certo? Eu sou, vamos supor, de matemática, se assistir a uma aula de francês, não vejo em mim competência para poder avaliar a competência do docente ao nível do francês. Quantos professores de francês é que tenho aqui na escola? Tenho um. Aí, temos que arranjar outro mecanismo... Claro, observa-se a aula, avaliam-se outros fatores.

Investigadora:

➤ Arranjam-se avaliadores externos...

Entrevistado/a:

A avaliação, quanto mais isenta for, melhor.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Investigadora:

- Nunca pensaram nisso? Ao nível de uma parceria com outras escolas? Intercâmbio de avaliadores... Poderiam ser útil...

Entrevistado/a:

Não. Não há necessidade, mas não vejo mal. Era uma sugestão viável e isenta, que traria, de certeza absoluta, melhorias ao processo. Agora, já vejo o nosso tempo tão pouco. Se ainda vamos ocupar a nossa comissão de avaliação em ter que se deslocar para a escola A, B, C, para estar lá uma manhã ou uma tarde, também, depois, trazia-nos aquele tipo de problemas. Temos um corpo docente pequeno, mas temos todas as tarefas que uma escola grande tem. Sei lá, ao nível de exames, por exemplo, exames nacionais, temos que ter um secretariado de exames para duas turmas, que funciona na mesma, com o mesmo número de professores que fosse para dez turmas. Faço-me entender? Então, a dificuldade que nós temos aqui ao nível do trabalho, como costume dizer, é enorme. Agora, se ainda vamos acrescentar mais essas migalhinhas de trabalho. Mas que é bem-vindo, é. Acho que trazia melhorias no campo da avaliação. É sempre uma opinião de alguém que vem de fora, que olha com outros olhos, não tenhamos dúvidas. Não tenhamos dúvidas!

Investigadora:

8. Os instrumentos/documentos utilizados na Avaliação do Desempenho Docente e a forma como são explorados satisfazem as necessidades da avaliação na instituição?
[São claros, adequados, completos, rigorosos, suficientes, o feedback, as reuniões...]

Entrevistado/a:

Sim, sim. O instrumento ou modelo que nós tivemos por parte da AEEP (Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo). Fizemos pequenas alterações, muito poucas. Adaptámos à nossa realidade, mas muito poucas – pontuais, mesmo – e funciona, perfeitamente.

Investigadora:

- Depois, realizam reuniões, para trocar ideias com os professores? (o feedback)

Entrevistado/a:



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sim, sim, sim. Aliás, sempre que se faz uma observação de aula, há sempre uma reunião no final, informal, para falarmos um bocadinho sobre a aula, obviamente.

Investigadora:

9. Considera que a Avaliação do Desempenho Docente implementada na sua instituição é um modelo a seguir por qualquer organização de ensino não estatal?

Entrevistado/a:

Sim, sem dúvida. Sim.

Investigadora:

10. Se dependesse unicamente de si, manteria, mudaria ou acabaria com a Avaliação do Desempenho Docente na sua instituição? Poderia justificar essa escolha?

Entrevistado/a:

Manteria e se pudesse incluir a avaliação externa, punha, porque tenho a certeza que melhorava, não tenho dúvidas.

Investigadora:

11. De uma forma geral, é a favor ou contra a Avaliação do Desempenho Docente? Como fundamenta a sua opinião?

Entrevistado/a:

Sou a favor, sim, claro que sim.

Investigadora:

➤ Hoje em dia, principalmente no ensino público, há muita polémica à volta do tema da Avaliação do Desempenho Docente...

Entrevistado/a:

Mas há quezílias entre colegas. Eu vejo mais, se calhar, por aí. De conversa informais que tenho com colegas que trabalham no público. Acho que passa muito por aí, porque é aquele colega que vai avaliar a minha aula e que tenho algum problema. Isto cria, se calhar, algum mal-estar entre eles. Agora sim, se viesse de fora, a avaliação era encarada de outra forma.

Investigadora:



Universidade do Minho

Instituto de Educação

- Porque o professor também tem que ter respeito e reconhecer competências em quem o avalia. Muitas vezes a dificuldade é essa...

Entrevistado/a:

Acho que, se calhar, tocou no ponto certo (não é?). E quando eu passo... Tenho um colega que, se calhar, não reconheço competência nenhuma nele, como professor, e, unicamente, porque tem mais tempo de serviço, vem avaliar o meu trabalho... Isto pode criar algum mal-estar.

Investigadora:

- Por isso é que, de facto, se existirem vários avaliadores, porque um é redutor...

Entrevistado/a:

Não sei como funciona, no público. Mas penso que é uma comissão...

Investigadora:

- No público, a observação de aulas é sempre feita por avaliadores externos que fazem parte do agrupamento.

Entrevistado/a:

O problema que está, se calhar, é o reconhecimento da competência da pessoa que vai fazer a avaliação. Penso que é um dos grandes problemas que nós temos no ensino. Depois, é a progressão na carreira ser feita mediante o tempo de serviço que nós, que o professor tem. Se começássemos do zero, num sistema de ensino onde as pessoas fossem valorizadas pelo seu desempenho docente, aí sim, estou convicto que tínhamos um sistema mais honesto e com um desempenho melhor. Não tenho dúvidas. Nesse campo, se calhar, se tivéssemos pessoas que trabalhariam unicamente com vista à avaliação e, vamos supor, que fizessem as escolas todas do concelho ou do distrito ou de determinada zona, que trabalhassem unicamente para isso, acho que aí sim, o trabalho dessas pessoas era reconhecido de outra forma. A isenção dessas pessoas era reconhecida de outra forma.

Investigadora:

- Ou seja, haver uma equipa de avaliação permanente, numa escola.

Entrevistado/a:



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Numa escola não, numa zona.

Investigadora:

- E que estivesse atenta aos docentes...

Entrevistado/a:

E que fizessem uma avaliação com vista à melhoria. Porque o trabalho docente... Por exemplo, tenho um professor que saiu hoje da Universidade. Vai ter dificuldades de adaptação ao meio escolar, de adaptação às turmas, mas ao fim de três/quatro anos, se a competência está dentro dele, brota e está a fazer um ótimo trabalho. Agora, vamos olhar para esse professor daqui a dez anos. Ao fim de quatro anos, está no top, vamos supor. Daqui a dez anos, vamos outra vez olhar para ele: está igual ou está pior. Não tenha dúvidas disso. Tem que haver aqui um mecanismo que faça com que essa pessoa (é humano), que faça com que nós possamos estar a dar o melhor que temos. Acho que era importantíssimo, na carreira docente, de x em x anos, de cinco em cinco, de sete em sete, a pessoa ter a obrigatoriedade de ter formação, na Universidade, ao nível de... Se é de matemática, ao nível da matemática... E estou a falar ao nível da ciência que ensina ou da disciplina que ensina, mas também ao nível das metodologias. Se queremos uma sociedade dinâmica e evolutiva, temos que, obrigatoriamente, estar a acompanhar a sociedade. As crianças de hoje não são as crianças de há dez, doze anos atrás. São diferentes e a metodologia de ensino tem que, obrigatoriamente, ser diferente. E um professor que dá aulas há dez anos, se não sofreu, se não procurou por si a formação, não tem. Mas se fosse obrigatório que fosse à Universidade e tivesse essa formação, durante seis meses, ou, se calhar, nem era preciso tanto tempo, é uma sugestão que funcionaria (digo eu).

Eu não sou contra a avaliação docente. Não foi isso que eu disse. Sou a favor da avaliação de desempenho docente. Agora, porquê? Pela melhoria do desempenho docente. Entendo a avaliação de uma forma positiva. Encaro a avaliação de uma forma positiva. Não estamos aqui para perseguir, para ver erros ou a ver o que é que tu fazes de errado, mas, antes pelo contrário, para ver onde é que tu podes melhorar. Pelo princípio de qualidade. Claro, de excelência e tem de ser por aí.



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Fica o conselho. Procure a AEEP e veja, porque era um trabalho interessante ver o que é que as escolas.... Porque eles entregaram-nos esse documento, está a ser implementado em todas as escolas. Agora, tenho acesso aos resultados que tenho aqui dentro. Mas se houver uma troca de informação, poderiam as escolas todas, entre si, melhorarem o desempenho docente das próprias escolas. O desempenho até da avaliação docente. Por exemplo, as melhorias que nós fizemos aqui na escola ao nível da grelha não as partilhei com ninguém. Adaptei, pontualmente, a grelha à minha realidade. Agora, o que fiz aqui, se calhar, pode ser adequado a outra escola com as dimensões desta escola. Esta troca de informação podia vir daí, do seu trabalho, digo eu. Eu não sei se eles estão a fazer esse estudo, se não, também estou a falar e não tenho essa informação.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Anexo XVIII – ENTREVISTA DE INVESTIGAÇÃO E3

Investigadora/Interlocutor: Marta Machado

Entrevistado/Cargo: Diretor/a Técnico/a (DT) e Pedagógico/a.

Objetivos: Conhecer a opinião de um dirigente/diretor sobre potencialidades e constrangimentos associados à avaliação do desempenho docente (ADD); aprofundar as respostas dadas no inquérito por questionário sobre as práticas de ADD.

Tipo de Entrevista: Semidiretiva ou semirrígida de aprofundamento e verificação de conhecimentos.

Tipo de Instituição/Local: IPSS ou instituição equiparada do concelho de Braga.

Níveis de Ensino da Instituição: Creche.

N.º de Docentes na Instituição: 5 docentes (educadores/as de infância)

Data: 22/07/ 2014

QUESTÕES E RESPOSTAS:

Investigadora:

1. Constatando, através dos resultados do inquérito por questionário, anteriormente aplicado às instituições de ensino não estatais do concelho de Braga, que a avaliação do desempenho docente trouxe contributos para a melhoria da qualidade do ensino nas organizações, beneficiando, principalmente, os docentes, as crianças e a instituição, poderia falar um pouco sobre como se concretiza essa melhoria da qualidade do ensino? Pode dar exemplos?

Entrevistado/a:

É assim: por si só, o facto de os questionários de avaliação dos colaboradores abordarem algumas questões mais introspectivas, quer quanto à melhoria contínua, quer quanto ao sentido de identidade institucional, por exemplo, proporciona a reflexão e a motivação para concretização de um trabalho com mais qualidade.

Por outro lado, o feedback que temos, quer dos encarregados de educação, quer da nossa direcção, quer da comunidade em geral, motiva-nos para um desempenho cada



Universidade do Minho

Instituto de Educação

vez melhor. Cada ano letivo, tentamos implementar atividades a pensar nas crianças, mas também a pensar nos pais e penso que essa é também um pouco a concretização dessa melhoria da qualidade do ensino, que procuramos sempre que seja globalizante.

Investigadora:

2. Como se desenrolou todo o processo de implementação de um Sistema de Avaliação do Desempenho Docente na sua instituição? Pode especificar?

[Considerar a construção dos instrumentos, os modelos/documentos utilizados, a recetividade/resistência dos docentes...]

Entrevistado/a:

Sim. Este foi um processo inerente ao nosso desempenho, desde que a valência abriu, em 2005. Nessa altura, eu mesma elaborei uma grelha com alguns parâmetros de avaliação que considerei pertinentes, abordando aspetos relacionados com a motivação, trabalho em equipa, algumas lacunas ou alguns aspetos que deveríamos ultrapassar, etc.

Depois, em 2008, a instituição iniciou a implementação do Sistema de Gestão da Qualidade, e, a partir daí, foi o nosso Gabinete da Qualidade que foi construindo um modelo de avaliação, que tem vindo a ser melhorado gradualmente, e que, muito provavelmente, vai continuar a sofrer alterações. Porque notamos sempre algumas coisas a melhorar.

Os documentos dessa avaliação englobam a autoavaliação e avaliação de desempenho do colaborador (esta avaliação é feita pelo superior hierárquico; neste caso, por mim, enquanto diretor/a técnico/a), é validada pelos dois (ou seja, por mim e pelo colaborador) e, posteriormente, também pelo adjunto executivo da nossa direção.

As docentes nunca manifestaram resistência; pelo contrário, consideram o momento de avaliação como uma oportunidade de melhoria, quer a nível pessoal, quer a nível institucional.

Investigadora:



Universidade do Minho
Instituto de Educação

3. Dos resultados do questionário, resultou que os encarregados de educação estão satisfeitos com a qualidade do ensino na sua instituição. O que é peculiar a esta instituição que fundamenta esta satisfação?

Entrevistado/a:

Sim, pronto. Anualmente, os encarregados de educação são sujeitos (eles próprios) a um questionário de avaliação dos serviços prestados (questionário de satisfação dos serviços). Este questionário é curto, mas abrangente e o tratamento dos resultados, que é feito pelo nosso Gabinete de Qualidade, resulta numa satisfação generalizada, nomeadamente no trabalho pedagógico que realizamos. Para além disso, temos o contacto diário com os encarregados de educação, as suas palavras de incentivo e de agradecimento, e a sua participação quase em massa, nas muitas atividades que lhes propomos (eles participam imenso). Penso que esta parceria é também um dos aspetos fundamentais para a satisfação dos encarregados de educação.

Investigadora:

4. Os resultados evidenciaram ainda a satisfação da equipa docente com o Sistema de Avaliação do Desempenho Docente implementado. Concorda? Em que se baseia tal afirmação?

Entrevistado/a:

No final de cada ano, fazemos uma reunião individual entre a docente, o/ diretor/a técnico/a (DT) e o adjunto executivo, onde, para além dos resultados dos objetivos da avaliação, são também partilhados os sentimentos e as emoções (aquilo que as pessoas pensam e consideraram ao longo de todo o ano de trabalho). E é também nestes momentos que são partilhadas algumas opiniões... Portanto, elas revelam aquilo que lhes vai na alma, vá lá.

Investigadora:

- E o que lhes vai na alma é satisfatório?

Entrevistado/a:

Sim, sim. [sorrisos]

Investigadora:



Universidade do Minho
Instituto de Educação

5. Baseando-se na sua experiência de trabalho, poderia apresentar alguns aspetos positivos e negativos da Avaliação do Desempenho Docente implementada na sua instituição?

Entrevistado/a:

Alguns aspetos positivos são a reflexão mais pormenorizada de alguns itens importantes para o desempenho profissional, que muitas vezes passam despercebidos, se não houver este momento de avaliação.

Alguns aspetos negativos são, sem dúvida, a ausência de itens concretos no que diz respeito à especificidade da profissão, neste caso, das educadoras de infância. Como lhe referi anteriormente: como é um documento transversal, não se refere concretamente à docência, neste caso. É um aspeto negativo.

Investigadora:

- Não satisfaz exatamente as necessidades do pessoal docente... E o Gabinete da Qualidade não tem uma equipa pedagógica?

Entrevistado/a:

Não, ou seja, era impossível. O nosso trabalho é tão abrangente que isso exige... Nós somos cento e vinte colaboradores, mais cento e muitos voluntários, que também fazem parte da nossa equipa. Era muito complicado. Nós ao preenchermos, ao pensarmos naquilo que estamos a preencher, adequamos um pouco à nossa função, não é? Procuramos transportar aquilo para a nossa função, no dia a dia, para o nosso local de trabalho, para a nossa especificidade, não é? É um pouco difícil, mas tentamos relativizar e tentamos adaptar.

Investigadora:

6. Como é feita a seleção dos docentes sujeitos a avaliação, na sua instituição?
[Tipo de contrato, tempo de serviço, resposta social ou educativa em que se inserem]

Entrevistado/a:

Todos os docentes são sujeitos à mesma avaliação, independentemente do tipo de contrato, etc. A nível institucional, trabalhamos segundo um Modelo de Gestão por



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Objetivos, e cada colaborador tem traçados alguns objetivos anuais, com metas e com indicadores, dos quais se faz os possíveis por cumprir, todos os anos. Todos têm de cumprir alguns objetivos que lhes são determinados, no início do ano, e todos são sujeitos à avaliação. As metas, por exemplo, e os indicadores não são iguais para todos. Isso é definido conforme cada pessoa. Nós sabemos de antemão e eu sei, enquanto DT, aquilo que cada colaborador (docentes e auxiliares) poderá dar, em termos de tempo e de disponibilidade. Depois, as metas são calculadas consoante aquilo que é previsível, que aquela pessoa poderá cumprir. Mas todas as pessoas têm objetivos a cumprir e são sujeitas, da mesma forma, à avaliação.

Investigadora:

7. Como é feita a seleção dos avaliadores (internos e externos), na sua instituição?

Entrevistado/a:

A avaliação é sempre feita pelo superior hierárquico (neste caso, por mim) e, posteriormente, pelo adjunto executivo, em conjunto, com a docente.

Investigadora:

➤ E usam uma grelha, a mesma grelha?

Entrevistado/a:

O próprio documento de avaliação tem integrada uma grelha. Feita depois a percentagem. Tem uma parte A e uma parte B, uma parte mais institucional e uma parte mais pessoal. Alguns aspetos mais pessoais, mais a nível de competências. E é feita a avaliação nesse próprio documento, através de grelha, sim, com percentagem.

Investigadora:

➤ Também tem autoavaliação?

Entrevistado/a:

Também têm autoavaliação. Sim, também fazem a autoavaliação.

Investigadora:

8. Os instrumentos/documentos utilizados na Avaliação do Desempenho Docente e a forma como são explorados satisfazem as necessidades da avaliação na instituição?

[São claros, adequados, completos, rigorosos, suficientes, o feedback, as reuniões...]



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Entrevistado/a:

A nível institucional, sim. Tenho, no entanto, de frisar que a nossa instituição tem uma dimensão considerável e uma abrangência de serviços muito vasta. Os documentos de avaliação são comuns a todos os colaboradores, por isso, tem de haver uma apropriação das funções, quando se estão a preencher. Às vezes não é fácil, mas estamos a adaptar, não é?

O documento de avaliação é único. Tentamos adaptar cada uma das questões à nossa função e à nossa personalidade e ao concreto do nosso trabalho. Elas estão formuladas de maneira a que isso seja possível também, não é? São bastantes, são abrangentes, algumas, como disse, são mais particulares, mais a nível de personalidade e de competências pessoais. E, ao preenchermos, tentamos que isso se reflita no nosso trabalho do dia a dia, na nossa função. Não é nada transcendente, ou seja, nada que não diga respeito à área social. Há uma parte mais institucional. Nós seguimo-nos e regemo-nos muito pelos valores da instituição e essa parte tem de estar muito presente no nosso trabalho, senão não nos sentíamos parte dela. E há outra parte mais a nível de competências pessoais e profissionais. E elas estão formuladas de uma maneira que é possível, que é fácil, relativamente fácil apropriarmo-nos delas, porque são todas a nível de trabalho na área social.

Investigadora:

- Mas os itens da grelha de autoavaliação são os mesmos da avaliação dos superiores hierárquicos?

Entrevistado/a:

Tem alguns. Alguns itens são os mesmos, sim. E depois a pessoa sabe se atingiu ou não os objetivos. Existem as metas e as pessoas sabem de antemão o que têm de atingir (em termos de percentagem ou de números).

Estou agora a lembrar-me de uma coisa que constou numa avaliação, nos objetivos do um ano anterior. Uma das metas era ter zero número de reclamações da parte dos pais. Essa meta é cumprida pelas pessoas. Trabalham de forma para que o seu trabalho seja de qualidade e que não existam reclamações a qualquer nível. E a pessoa cumpre.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Se não cumprir, se houver alguma reclamação (nunca tivemos), não está a cumprir aquele objetivo que foi traçado para si (isto só nível do que é mensurável).

Investigadora:

- E realizam a observação de aula ou não é necessária essa formalidade?

Entrevistado/a:

Não há essa formalidade. Vou observando diariamente, claro. Isso seria muito artificial. Conhecemos as pessoas no dia a dia. Sempre que é necessário ou que surja a oportunidade eu estou no contexto de sala. Não estou lá para observar/avaliar, mas estou, porque faz parte. Nós somos uma equipa e a qualquer momento entro no contexto de sala. Portanto, isso faz parte. Não intencional, não porque vou avaliar, mas porque estou ali, e se estou, estou a observar, não é?

Investigadora:

9. Considera que a Avaliação do Desempenho Docente implementada na sua instituição é um modelo a seguir por qualquer organização de ensino não estatal?

Entrevistado/a:

Não consigo afirmar isso. Provavelmente, a maioria das instituições não se assemelha à nossa, na diversidade e número de áreas de intervenção. Por isso, as outras estarão em vantagem, na elaboração de documentos de avaliação muito mais definidos e restritos do que a nossa.

Investigadora:

10. Se dependesse unicamente de si, manteria, mudaria ou acabaria com a Avaliação do Desempenho Docente na sua instituição? Poderia justificar essa escolha?

Entrevistado/a:

Sem dúvida que manteria. Apenas, como disse, integraria itens específicos à função e ao modelo pedagógico, por exemplo. Há apenas algumas coisas a integrar, sim. Acho que a avaliação nunca pode ser um momento... Nós, pelo menos, é a perceção que tenho, não consideramos que a avaliação seja um momento negativo ou um momento de expectativa ou de receio. Não. Faz parte do desempenho anual e, nesses momentos,



Universidade do Minho

Instituto de Educação

nós avaliamos aquilo que correu menos bem... Os docentes estão mais motivados, desde que são avaliados, e não há qualquer pressão, de todo.

Investigadora:

11. De uma forma geral, é a favor ou contra a Avaliação do Desempenho Docente? Como fundamenta a sua opinião?

Entrevistado/a:

No caso concreto da nossa instituição, sou completamente a favor. Também sou avaliada pelos meus superiores e, como referi antes, os momentos de avaliação devem ser momentos e oportunidades de melhoria, sempre. Sou completamente a favor. Não há o tal momento de pressão, não, não existe.

Investigadora:

➤ Existe uma reunião para debater as questões da avaliação com as educadoras e os superiores? Os avaliados conhecem de antemão os itens de avaliação?

Entrevistado/a:

Sim. Primeiro, há uma reunião só comigo (individual). Os avaliados conhecem de antemão os objetivos, as metas... As duas partes assinam esse documento...

Investigadora:

➤ A avaliação é anual?

Entrevistado/a:

A avaliação é feita semestralmente. Semestralmente, é avaliado aquilo que já foi conseguido... Para balancearmos mais um bocadinho. Por vez, no fim do ano, já não vamos a tempo. A avaliação era anual, mas estamos a tentar que seja semestral, porque chegámos àquele ponto e vemos que ainda não conseguimos fazer isto... No caso concreto, temos alguns objetivos de gestão que dizem respeito à sustentabilidade financeira, que é uma realidade da instituição e, se calhar, de muitas, não é? E nós temos, um dos nossos objetivos é conseguirmos angariar, pelas mais diversas formas, angariar verbas para conseguirmos determinado objetivo que queremos concretizar. A instituição não tem verba para isso e nós vamos conseguir de outra forma. Internamente, vamos fazer isto ou vamos fazer esta atividade ou aquela. Cada pessoa



Universidade do Minho

Instituto de Educação

sabe que vai ter de conseguir x. Há atividades transversais que mobilizam quem quiser a participar e isso vale um x montante. Isso vai acrescentando e depois as pessoas sabem que isso lhes vai dar mais dias de férias, por exemplo, é uma motivação. Porque a avaliação de desempenho traduz-se em dias de férias. Traduz-se em dias de férias e isso é sempre uma motivação.

Investigadora:

➤ E tem efeitos para a progressão na carreira?

Entrevistado/a:

Não conseguimos ter isso. Não conseguimos. Nesta fase, não conseguimos ter isso. No entanto, as pessoas não desmotivam. Não conseguimos em termos financeiros. As progressões na carreira estão congeladas. Quem sabe, no futuro. Mas, para já, a médio prazo, não. No entanto, isso não desmotiva. Nós sabemos que poderemos ter mais um dia de férias, mais dois ou mais três. Satisfaz-nos muito o feedback que vamos tendo, lá está, da comunidade. Satisfaz-nos muito. Pronto, não temos outras compensações, mas temos essas. É sempre muito bom o trabalho ser reconhecido.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Anexo XIX – ENTREVISTA DE INVESTIGAÇÃO E4

Investigadora/Interlocutor: Marta Machado

Entrevistado/Cargo: Educador/a de Infância (designado pela direção)

Objetivos: Conhecer a opinião de um dirigente/diretor sobre potencialidades e constrangimentos associados à avaliação do desempenho docente (ADD); aprofundar as respostas dadas no inquérito por questionário sobre as práticas de ADD.

Tipo de Entrevista: Semidiretiva ou semirrígida de aprofundamento e verificação de conhecimentos.

Tipo de Instituição/Local: Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo do concelho de Braga.

Níveis de Ensino da Instituição: Jardim de Infância, 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico

N.º de Docentes na Instituição: 50 (educadores/as de infância e professores/as)

Data: 31/07/ 2014

QUESTÕES E RESPOSTAS:

Investigadora:

1. Constatando, através dos resultados do inquérito por questionário, anteriormente aplicado às instituições de ensino não estatais do concelho de Braga, que a avaliação do desempenho docente trouxe contributos para a melhoria da qualidade do ensino nas organizações, beneficiando, principalmente, os docentes, as crianças e a instituição, poderia falar um pouco sobre como se concretiza essa melhoria da qualidade do ensino? Pode dar exemplos?

Entrevistado/a:

Sim. Aqui, se não estou em erro, começou há três ou quatro anos. Era um modelo próprio da Instituição e nós começamos a ser avaliados. No início, foi um bocado assustador, porque não estávamos habituados. Exatamente, por isso, porque se fosse uma prática de início... Nós terminamos e se todos os anos viessem à sala avaliar, ver o trabalho... Acho que nunca... Se não tivessem passado tantos anos até começar, não



Universidade do Minho

Instituto de Educação

teria custado, porque agora custa menos. Acho que passados três ou quatro anos já custa menos... E, então, vinham três pessoas. Normalmente, era a coordenadora, a diretora e uma pessoa externa. Nós tínhamos oportunidade de elaborar um plano de aula, com várias coisas. Não sei se teve acesso a algum...?

Investigadora:

- Para já, não. Também ainda não pedi.

Entrevistado/a:

Pronto! Mas se for preciso, através do e-mail, também posso enviar-lhe. Então, nós desenvolvíamos uma atividade, dentro de um horário. No pré-escolar, escolhíamos uma das rotinas. Normalmente, as de quarenta e cinco minutos. E tínhamos as pessoas na sala, pronto, a fazerem a avaliação. Algumas vezes, corria (estou a falar de mim e também das colegas)... É assim, umas vezes, corria melhor, outras, menos bem. Mas o que é que nós acabávamos por ter daí? Um bocado o feedback das pessoas que estavam de fora e que acabavam por nos dizer aquilo que elas achavam da nossa prática. O que é que nós verificámos? Apesar de... Isso ser útil, porque nós tivemos que refletir, para fazer um plano de aula (não damos aulas) da atividade que íamos fazer. Tínhamos depois, *a posteriori*, de refletir sobre como é que correu. Pensar, porque é que não correu. O que é que poderia mudar. Depois, ouvíamos também a opinião das outras pessoas. Não sei se é neste momento que eu também posso dizer... Mais ou menos... Dificuldades. Se calhar, vai abordar mais à frente...

Investigadora:

- Sim [a investigadora reforça a questão 1].

Entrevistado/a:

Então, trouxe, em relação a nós, para nós refletirmos sobre a nossa prática. Adaptarmos... Se calhar, tirar alguns vícios que nós temos ao fim de muitos anos. Também nós começámos a entrar na rotina e, às vezes, parece que é sempre a mesma coisa. As crianças, claro que beneficiam. Um plano pensado, refletido e com avaliação é sempre benéfico para elas. E faltando aqui... Acho que uma coisa que fazia falta aqui, não era avaliar uma vez no ano. Era depois dessa avaliação final nós termos a



Universidade do Minho

Instituto de Educação

oportunidade de... O que é que eu fazia diferente para a conseguir? Não era repetir a atividade, mas dentro daquele género de atividade, que nós trabalhamos em espiral (não é?), mudarmos então essa prática. Em relação à Instituição, se as crianças tiverem sucesso, os pais também acabam por ser a nossa publicidade. Não sei se isso transpareceu alguma vez lá para fora, mas não é um colégio que faça publicidade no jornal... Já estão abertas as inscrições, nem nada, porque o que se considera é que os próprios pais é que fazem a publicidade da Instituição. Os pais, as crianças, quando têm resultados e vão para o Carlos Amarante, para o D. Maria, para a ESAS, para fora, os que chegam ao nono ano e outros, também.

Investigadora:

2. Como se desenrolou todo o processo de implementação de um Sistema de Avaliação do Desempenho Docente na sua instituição? Pode especificar?

[Considerar a construção dos instrumentos, os modelos/documentos utilizados, a recetividade/resistência dos docentes...]

Entrevistado/a:

Sim. Primeiro, foi avisado logo na primeira reunião de avaliação. Eu penso que foi na primeira do ano, logo. Claro que deram tempo, porque a primeira vez que se fez avaliação só foi feita, e quase sempre, no terceiro período. Primeiro, é um choque (aquilo que já tinha dito) e, depois, lá apareceram os documentos. O que é que acontece? Quem redigiu os documentos não era ninguém do pré-escolar e há lá itens que não têm nada a ver connosco. Mesmo se nós negociamos a pontuação com os alunos (coisas deste género). Nós, chegando a essa parte, avançávamos. Mas há um desajuste, na minha opinião. Há um desajuste da AD ao nosso nível. Tanto que aparece lá a turma... Aparece ano letivo...

Investigadora:

➤ Então, a avaliação é única para todos os níveis?

Entrevistado/a:

Sim, acaba por ser única para todos os níveis de ensino. Depois, há itens que não nos dizem respeito, de todo. Nós fizemos referência a isso. Entretanto, todos os anos, lá



Universidade do Minho
Instituto de Educação

vem qualquer coisa. Tentam mudar, mas vem qualquer coisa. Nós tentamos contornar dessa forma, passando à frente. Mas naquilo que podemos avaliar, avaliamos. O que não podemos avaliar ou que não está diretamente relacionado com o pré-escolar... Porque também compreendo que seja muito difícil fazer um modelo único do pré-escolar até ao nono ano (não é?). Talvez por tentarem que seja o mais correto possível; estar a avaliar dentro dos mesmos parâmetros, mas há coisas que não são mensuráveis da mesma forma de um nível do outro, de um ciclo para outro.

Investigadora:

- Os parâmetros são centrados na criança ou...

Entrevistado/a:

Sim. Tem vários (a ver se me lembro). Tem a ver com o nosso relacionamento com as crianças, o nosso relacionamento entre nós (os colegas), a nossa postura dentro da sala e das atividades que planeamos em relação ao projeto educativo do colégio, valores da pessoa (também é uma instituição católica e rege-se por um ideário). Pronto, são esses. Mas melhor, melhor é enviar-lhe o modelo por correio eletrónico.

Investigadora:

- Se puder, agradecia. E houve resistência dos docentes?

Entrevistado/a:

A resistência foi tentar perceber o seguinte: por exemplo, davam as datas para avaliação e os docentes arranjavam desculpas: – nessa altura, estamos em exames ou estamos em preparação para, no caso do pré-escolar. Mas todos os docentes foram questionando e a resistência é qual? Mas, então, nós tiramos o curso e agora já não servimos? Continuamos a fazer a avaliação todos os anos? Mas quem é que nos vai avaliar? Que formação tem a pessoa que depois vai dizer alguma coisa sobre a nossa prática? Acho que a resistência surge sempre. Quem está e quem elabora as coisas ou está muito seguro daquilo que quer fazer e consegue contornar isso tudo ou a coisa cai mal. Na altura, penso que já estava cá a professora Ana Maria [nome fictício]. O que ela disse sempre: – isso é para começar; pode ser visto como um pró-forma; é uma maneira de nós também aprendermos e começarmos a ver como estas coisas se podem



Universidade do Minho

Instituto de Educação

desenvolver. Ninguém vai ser despedido; não é por isto que vão deixar de subir de degrau, só no caso de ser assim uma aberração e de alguém que seja resistente ao ponto de: – está mal, está a ter uma prática desajustada e não quer corrigir, de todo. Aí tem que haver intervenção. Mas se não for isso, foi o que ela dizia: – nós defendemos as pessoas que aqui temos. Queremos é melhorar cada vez mais e foi, mais ou menos, no momento em que se começou também a falar fora da ADD. Tenta-se sempre, já que os pais fora também têm qualidade; aqui paga-se, tem que haver alguma coisa que convença os pais que vale a pena apostar aqui, porque as pessoas também se estão a esforçar e vale a pena. Agora, há sempre resistência.

Investigadora:

- Até porque é uma mudança e as mudanças são sempre...

Entrevistado/a:

É uma mudança, são pessoas que nós não conhecemos. Às vezes, não é fácil. Por exemplo, aconteceu este ano que uma das pessoas que veio avaliar questionou tanto o pré-escolar da forma que a nós (a maior parte das educadoras) foi ensinado a não fazer. Que não se faz, porque não é escolarizar as crianças. Tentamos, dentro dos possíveis, rebater a ideia e tal. Até convidámos... Não é em quarenta e cinco minutos que se vê o que se vale, nem o trabalho que é feito. Por exemplo, quase todas as educadoras escolheram o pequeno grupo e, às vezes, o pequeno grupo tem continuidade no tempo de círculo, porque, entretanto, temos o lanche que temos que cumprir (naquela hora, estamos todas a lanchar). Nesse momento, nem sempre se faz a avaliação do que foi o pequeno grupo. Aliás, as atividades, às vezes, rodam e só no final dos quatro grupos fazerem as atividades é que se faz a avaliação do que foi. E a pessoa/avaliadora (também tem formação, mas noutros níveis de ensino) considera que cada atividade deve ser sucedida de uma avaliação. E faz sentido, mas não nestes níveis, porque então deixávamos de ir lanchar. Os meninos já tiveram aqueles quarenta e cinco minutos ali concentrados e não vão ter tempo de atenção para mais nada. É um desajuste. Claro que não fomos prejudicadas por isso. Mas foi uma coisa que querem corrigir e nós ficamos assim. É um modelo novo [risos]. Alguém que está a investigar e sim, isto vale a



Universidade do Minho

Instituto de Educação

pena? É, no fundo, um confronto com aquilo que aprendemos. Muita coisa que aprendemos no início já está ultrapassada, mas temos feito formação e que nos dizem que não é assim ou continuam a dizer que não é assim e há os exageros. Só nesse aspeto.

Investigadora:

3. Dos resultados do questionário, resultou que os encarregados de educação estão satisfeitos com a qualidade do ensino na sua instituição. O que é peculiar a esta instituição que fundamenta esta satisfação?

Entrevistado/a:

Sim, às vezes, o vir mais alguém. Por exemplo, no próximo ano, vou ter duas meninas que são primas de dois que já cá estão. Lá está, a publicidade que eu digo que vai de boca em boca da satisfação das pessoas que já conhecem como funciona.

Investigadora:

➤ Mas há algum questionário de satisfação?

Entrevistado/a:

Já houve, mas eu penso que não é todos os anos. Mas até houve uma altura que foi feito um levantamento exaustivo, que os pais levaram um questionário volumoso, que foi feito por um sociólogo e isso é um indicador. Depois, nós temos outra coisa que é, na sala, nós temos a ficha individual das crianças, que é um modelo único (está ali o básico), para além do nome da mãe e do pai, a que horas se deita, se há algum alimento a que é alérgico, o que fazer em caso de emergência. Mas depois, nós, pontualmente, também podemos fazer o nosso. E uma das coisas que perguntámos, até para irmos de encontro àquilo que os pais pretendem, naquela fase em que nós queremos também a participação dos pais na sala, o envolvimento deles e também para respondermos ao interesse deles. Então, eu acho que é a partir desses questionários, que são de três em três anos, que tenho ideia e depois também daquilo que nós ouvimos dos pais dizerem que gostam, se não gostam, para além de que a direção está muito aberta aos pais e muitas vezes ouvem o bom e ouvem o mau, mas têm essas informações. Estamos a mudar, no colégio já estou há vinte e cinco anos, mas há dezassete anos que estava na mesma sala. Pegávamos nas crianças aos três e estávamos na mesma sala com eles,



Universidade do Minho

Instituto de Educação

sempre na mesma sala. Os pais deste ano e, pelos vistos, em anos anteriores, havia um ou outro que dizia que os três anos não deviam estar cá em cima, deviam estar lá em baixo por causa das escadas. Um pai de uma criança dos três anos que estava cá em cima reuniu-se com a direção e disse que não concordava e então mudámos todos. Só que agora vai ser, a partir daqui, sempre os três anos para baixo e os quatro e cinco para cima. Aqui também mostra um bocado a força que acaba por ser dada aos pais. Não é logo, porque a direção reuniu connosco, estivemos a ver a viabilidade disso. Acabou por se aceitar, mas isto já era também uma questão de vários anos e só este ano é que foi resolvida e que se deram ouvidos aos pais.

Investigadora:

4. Os resultados evidenciaram ainda a satisfação da equipa docente com o Sistema de Avaliação do Desempenho docente implementado. Concorda? Em que se baseia tal afirmação?

Entrevistado/a:

Sim, concordo. Foi um bocado constrangedor com a pessoa que esteve este ano, mas foi só com uma pessoa, numa equipa de três, e acho que nos outros anos correu bem. Também não é aquela avaliação que pensamos assim: – olha, só vão subir duas de escalão e que x pessoas ficam para trás. Se dizem: – acreditamos em vocês, queremos melhorar em conjunto e a avaliação é para melhorar, então, cá estamos. Como, por exemplo, também costumamos ter alunas estagiárias do curso de educadores de infância e uma das coisas que agora não é feita, mas que era feita antigamente, é a filmagem da aluna em atividade. Claro que nós podíamos pôr a máquina para elas. Como não estavam à vontade, nós púnhamos mais do que um dia e, depois, observávamos. Houve vezes que também disse: – vamos fazer o inverso e então acabaram por me filmar. Eu dizia coisas e atuava às vezes de maneira que nem eu acredito. Eu fiz assim? Acabavam elas também por ser críticas e eu a tentar defender-me. Mas, ao mesmo tempo, tinha que assumir que, se eu ouvia a minha voz a toda a hora. Às vezes, usava expressões muito repetidas. Acabava também por ver isso com as crianças, quando eles nos imitavam. Às vezes, os pais diziam: caluda! [risos]. Tem que haver essa abertura.



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Também só fiz isso, porque tive duas alunas cheias de medo da filmagem e a filmagem que foi feita naquela semana correu tão mal, mas elas eram tão boas, que achei muito injusto aquilo ser assim. Então, disse: – ok. Então, vamos fazer ao contrário. Vou tentar estar natural. Apesar de estar a dizer isso, no dia da filmagem também estava com o nervosinho. Mas, depois a seguir eu disse: – então, vamos fazer assim... Fazemos duas filmagens e depois escolhemos uma das duas. Não foi nada artificial, porque elas eram mesmo boas. Elas sentiram-se muito mais à vontade, porque ia haver ali a hipótese da escolha, porque as pessoas são uma coisa ou podem ser várias coisas ou estar num estado de espírito diferente ou até as crianças, num dia, estarem inquietas e é injusto às vezes serem avaliadas pela... Ou a avaliação tem mais do que um momento, que não é o caso daqui, mas que poderia ter ou, então, melhor do melhor [risos], teria sido virem várias vezes ao ano. Entrarem na sala, sentarem-se e estarem ali, e verem mais do que uma vez, sem nós sermos avisadas. Não era preciso, porque o trabalho é feito.

Investigadora:

- Então, a avaliação é feita numa única sessão anual?

Entrevistado/a:

Sim, a avaliação é feita numa única sessão, anual.

Investigadora:

- Não há autoscopia?

Entrevistado/a:

Não, não é filmado, porque também, lá está...

Investigadora:

- É usada uma grelha?

Entrevistado/a:

Sim, é uma grelha que nós temos: a grelha da planificação e a da avaliação. É só isso, porque se fosse mais do que uma vez, se nós estivéssemos habituadas a ver as pessoas a entrarem-nos na sala, até que nem nos dissessem nada. Por exemplo (isto eu posso dizer, porque também já referi), não concordo nessa avaliação é que as pessoas venham... Primeiro, como é feita só uma vez, as crianças acham estranho e então já



Universidade do Minho

Instituto de Educação

ficam diferentes. Passam o tempo a perguntar como é que elas se chamam (quando não conhecem), o que é que vieram fazer, vão-lhes mostrar o que estão a fazer, não é uma coisa natural, não é? E depois, quando vêm, interagem com eles. Por exemplo, se eu estou numa sala e estou habituada, porque aos cinco anos não temos auxiliar a tempo inteiro, mas, no início, custou um bocado, mas depois percebemos que aos cinco anos os meninos ficam menos dependentes. Quando não posso ir buscar tudo sozinha, são eles a entreatajudarem-se e ajudarem-me a mim e os mais capazes aos outros. Apesar de ser uma turma homogénea, há sempre diferenças de desenvolvimento entre eles. Por exemplo, estou a trabalhar com uma mesa, mas planei as atividades de pequeno grupo com as outras e eles são autónomos. Mas se vem uma pessoa, que não sabe muito bem o que é que eles estão a fazer e chama a atenção, por exemplo, este menino está a pintar por fora. Já me estão a tirar a atenção desses, que estou a... Normalmente, nós escolhemos sempre, durante todo o ano, um... Se estão todos a trabalhar nas mesas, nunca me sento ali. Venho-me sentar, por exemplo, nesta mesa aqui, para conseguir ver as quatro mesas, mas eles trabalham individualmente, isoladamente sem... Claro que, de vez em quando, se vejo mais confusão ou me levanto, porque eu estou a trabalhar com estes daqui. No dia seguinte, a atividade roda e eu já estou com aqueles dali, sempre assim. Mas se as pessoas vêm e começam a interferir e a chamarem-nos, porque está aqui... Quer dizer, já não estou a ver o funcionamento correto da sala. Deviam chegar e sentarem-se, tomar as notas e limitarem-se a observar. Às vezes, isso é um bocado constrangedor, porque parece que nos estão a chamar à atenção e nós ficamos a pensar: – bem, se calhar devíamos estar a fazer aquilo que eles querem. Já mudamos tudo e já não é aquilo que estávamos a pensar, que é um dia normal. De resto, tem corrido bem, dentro dos possíveis. O nervosismo é sempre. Deixamos de dormir, nessa noite, mas depois de passar... Mais pela presença das pessoas, que nós sabemos que não é para nos prejudicar, que vêm ver.

Investigadora:



Universidade do Minho

Instituto de Educação

5. Baseando-se na sua experiência de trabalho, poderia apresentar alguns aspetos positivos e negativos da Avaliação do Desempenho Docente implementada na sua instituição?

Entrevistado/a:

Sim, pronto. Já fui dizendo alguns. Negativos, se calhar, a intervenção dos avaliadores. Negativo também ser uma única vez e, se calhar, o ser avisado, que aí eu acho que fico nervosa. Se fosse um momento surpresa, acho que dá aquele friozinho assim, mas não ficamos a noite toda a pensar... e porque não fez... Porque nós temos que fazer a planificação todos os dias, não é? E fazendo a planificação... Ninguém fica aflito, porque tem que seguir aquilo ali. Nós percebemos que a planificação tem que ser flexível. Se estamos a trabalhar uma coisa com as crianças e até queríamos que eles trabalhassem a matemática, a seriação e a classificação, mas há aqui um menino que está com uns materiais e diz: – fiz um boneco... Posso tentar puxar para mim, mas se percebo que eles até estão mais interessados na representação, vou explorar aquilo e penso: – quando fizer a avaliação, não consigo com aquele material, vou pôr outro, para fazer a avaliação da classificação, da seriação, do que seja. Tentar, se eu tiver um plano, nos dias que tenho o plano eu tenho que fazer aquilo, porque senão... Porquê? Porque os avaliadores não têm formação do pré-escolar. Têm formação dali e ali o que tem? Sumários. Tem que dar aquela matéria e tem os currículos e aquilo tudo e não percebem que um conceito. Nós podemos trabalhar no pequeno grupo, mas se não resultar no pequeno grupo, vamos para o tempo de círculo e trabalhamos com eles no tempo de círculo ou no tempo de trabalho, quando estão nas áreas, crianças que tiveram mais dificuldade, que nós nos apercebemos. E então eles vão dizer: – aquele menino teve dificuldade e foi até ao fim dos quarenta e cinco minutos sem perceber. Mas depois não estão cá para ver que nós até nos apercebemos, mas que à tarde conseguimos trabalhar com isso e sozinho, e ter um momento único só com essa criança. Porque vemos, às vezes, num grupo, as crianças avançam rapidamente e até nos surpreendem, porque perguntam mais qualquer coisa e nós nem nos tínhamos apercebido que eles sabiam até ali e há um que está, pura e simplesmente, ou nem está ali, não está motivado ou



Universidade do Minho

Instituto de Educação

nem percebeu nada do que estávamos a fazer. Pronto, isso é a parte negativa. Agora, a parte positiva é nós percebermos que quem está aqui também se preocupa e também dá valor, porque nós também recebemos elogios, no fim da avaliação, do trabalho que faz. Isso é bom. Melhorarmos as nossas práticas, isso é outro aspeto também importante e, pronto, acho que esses dois... E se melhoramos as práticas os meninos estão a beneficiar, porque depois também acabamos por os seguir aqui quase sempre até ao nono ano e, às vezes, se há uma turma, nesses concursos nacionais que eles vão, e nós vemos que é da nossa turma, ficamos contentes ou então problemas que há e nós acabamos por dizer que esse menino era assim e... Normalmente, agia assim ou desta forma ou daquela. Outras vezes, não temos como intervir e ficamos mais tristes, mas também aqui é bom, porque vemos continuidade do trabalho que fazemos e, tirando a parte negativa toda [risos], a avaliação deve ser feita. Agora o formato deveria ter em atenção os setores, os ciclos... Depois, aí não sei como é que entrava a justiça, se era complicado ou não.

Investigadora:

- Mas conhecem os itens que estão a ser avaliados, previamente?

Entrevistado/a:

Sim, sim, previamente, tudo direitinho. Mesmo no início do ano, nós temos que pôr os nossos objetivos e entregá-los. Depois, no final do ano, temos que fazer a avaliação dos objetivos que nós nos propusemos, se conseguimos, se não conseguimos, porque não conseguimos...

Investigadora:

- Autoavaliação?

Entrevistado/a:

Autoavaliação, que é fora da avaliação do plano de aula.

Investigadora:

- Mas faz parte, no final?

Entrevistado/a:



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sim, acaba por contar. Por exemplo, ainda o ano passado só foi feita avaliação em outubro e depois foi muito longe até junho, um período muito afastado e foi o início do ano, lá está, aquelas dificuldades. Estava a começar com os meninos, quem já estivesse com as crianças, já as conhecia... Às vezes, também escolher os momentos, porque, se estamos na adaptação, pode ser mais fácil ou mais difícil trabalharmos com eles. E, às vezes, são aqueles critérios que não se tem em conta, que as pessoas não percebem... E achar que a atividade até foi assim muito pobrezinha, mas podemos ainda estar na adaptação. Eles às vezes têm três anos e a linguagem, meu deus, como está, não é? Podemos, no fim, fazer o relatório e pomos essas coisas todas. Pronto, depois também depende das pessoas aceitarem ou não o nosso ponto de vista e a nossa maneira. Mas acho que mais ou menos somos unidas, coesas nos argumentos que damos. Outras vezes, temos que nos calar, porque é assim, faz parte da vida.

Investigadora:

6. Como é feita a seleção dos docentes sujeitos a avaliação, na sua instituição?

[Tipo de contrato, tempo de serviço, resposta social ou educativa em que se inserem]

Entrevistado/a:

Pronto, é assim. A regra é todos. Todos os anos, toda a gente é avaliada. As pessoas sem acumulação não faço ideia. Mas as pessoas que estão a tempo inteiro e que são a maior parte, sim.

Investigadora:

➤ Os docentes das atividades extracurriculares são avaliados?

Entrevistado/a:

Não, não. Esses acho que não. Os das atividades extracurriculares acho que o trabalho se vê depois nas apresentações que eles fazem, no final do ano e no Natal, por aí. É assim, o critério (daquilo que eu sei) é: todos nós que estamos aqui a tempo inteiro, pelo menos (não faço ideia como é com as pessoas sem acumulação), temos que ser avaliados todos os anos. Acontece que a pessoa que vem de fora, que, normalmente, é uma pessoa de peso na Instituição ou na organização da instituição a nível nacional e



Universidade do Minho

Instituto de Educação

também da província (a província tem a ver com os países, porque este colégio está implantado em vários), não tem disponibilidade ou pode ter menos disponibilidade. O que eles fazem é: aqueles docentes que estão no ano que transitam de degrau, que podem subir, são os escolhidos. Esses são de certeza. Depois, os outros, se houver tempo, serão. Se não houver tempo, ficam logo todos excluídos. Foi o que aconteceu no ano passado. Só foram avaliados os docentes que iam subir de escalão. Foi esse o critério. Mas eram para ser todos, como sempre.

Investigadora:

- Mesmo com um contrato de um ano?

Entrevistado/a:

Sim, eu creio que sim. Toda a gente.

Investigadora:

7. Como é feita a seleção dos avaliadores (internos e externos), na sua instituição?

Entrevistado/a:

Não faço ideia. Tenho uma pessoa externa. Há um avaliador externo, depois está a diretora pedagógica ou a diretora titular, que é a superiora, e a nossa coordenadora, sempre. São três elementos. A nossa coordenadora é sempre, porque é do setor. Da direção, ou vem a diretora pedagógica ou diretora titular. Depois há um externo. Tem a ver com a instituição. A externa é uma pessoa de outra instituição, mas que tem um cargo de chefia. Por exemplo, aqui no colégio, em cima está a superiora, que é a diretora titular, depois a diretora pedagógica, depois os coordenadores e depois os docentes. Mas acima da diretora titular há a provincial (por aí já me foge) e, supostamente, será essa pessoa que está aí no topo que é tem acesso às outras casas todas. Se calhar, também para ajudar, lá está, à justiça.

Investigadora:

- Mas tem sido sempre a mesma pessoa?

Entrevistado/a:

Não, não. No ano passado mudou e nos outros anos... Não, essa pessoa tem mudado sempre. Não sei se tem a ver com eleições delas, da instituição, da companhia. É isso.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Investigadora:

8. Os instrumentos/documentos utilizados na Avaliação do Desempenho Docente e a forma como são explorados satisfazem as necessidades da avaliação na instituição?
[São claros, adequados, completos, rigorosos, suficientes, o feedback, as reuniões...]

Entrevistado/a:

Sim, há feedback... Existem reuniões para discussão dos resultados da avaliação. O feedback que existe não tem a ver com a forma como o documento foi elaborado.

De uns anos para os outros, é feito algum reajuste no documento, mas o senão é não estar adaptado ao nosso setor, que não está. É o único senão. Mas é-nos explicado sempre. Depois, nós dizemos: – mas nós não temos isso. – Pronto, pronto, passam à frente. E não pomos lá nada.

A reunião de avaliação é feita individualmente, mas depois nós temos reuniões todos os trimestres sobre o funcionamento a todos os níveis. Mas sobre o nosso plano de aula, como decorreu a atividade, a reunião é feita individualmente, com essas pessoas, com os mesmos observadores (avaliadores) e, de uma maneira geral, é satisfatória.

Investigadora:

9. Considera que a Avaliação do Desempenho Docente implementada na sua instituição é um modelo a seguir por qualquer organização de ensino não estatal?

Entrevistado/a:

Acho que devia ser feito em todos os sítios onde houvesse público e mais nas escolas. Não vou questionar o que se passa no público, a forma como é (não concordo que passados cinco anos perdem a validade dos diplomas). Agora, há países em que a avaliação é uma prática corrente. Se já quando fazemos formação, também somos avaliados, também vem o orientador à sala [no caso de estágio]. Se a avaliação fosse uma prática sistemática e as pessoas tivessem maneiras de estar, claro que tem que ser uma coisa natural, mas perceberem que é um trabalho que não é para matar ninguém, então, a avaliação corria melhor. Mas acho que sim, tanto que seja escola particular, cooperativa, IPSS, pública, deveria existir avaliação.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Investigadora:

- Mas refere-se à aplicação do vosso modelo de avaliação?

Entrevistado/a:

O nosso modelo ser usado fora? Eu acho que não. O nosso modelo é feito a partir das orientações para o Ensino Particular e Cooperativo. Não conheço o modelo original, mas acho que no papel de instruções que nos deram diz que foi feito a partir dessas orientações.

Investigadora:

- Então, o vosso modelo não é um modelo a seguir por outras instituições?

Entrevistado/a:

Deve haver um guião, mas depois cada realidade é diferente. Pronto, lá está. Lá vem o pré-escolar outra vez. Aquilo que eles pedem, tem que estar lá, mas podiam estar outras coisas que têm a ver com a nossa instituição, até com o nosso projeto educativo ou com o nosso modelo de trabalho. Podia estar. Agora, não sou a favor de serem todos iguais. Não é a mesma coisa trabalhar numa cidade e trabalhar numa aldeia. Tem que haver uma linha orientadora e, a partir daí, quem está na direção pega no documento e diz: – nós temos que respeitar isto, mas aqui também temos mais isto e isto e isto. E aí, devem criar um modelo a partir do modelo do Ensino Particular e Cooperativo, porque este serve de base. Havia apenas a necessidade de ajustar ao pré-escolar e de dar um cunho próprio, que tivesse alguma coisa que nós nos identificássemos, porque nós trabalhamos, às vezes, para sermos diferentes e para ver se estamos a trabalhar essa diferença. Outros estão a trabalhar para serem diferentes noutras coisas. Acho que tinha que haver assim qualquer coisa, mas não pode haver alguém que se lembre que esta instituição faz assim e outros fazem de outra forma. Mas se há um modelo único, a partir daqui adaptem-no, conforme a vossa realidade. Há sítios onde há crianças de outros países, e, às vezes, está-se a avaliar coisas nos *rankings* que não correspondem à realidade. Não se pode comparar uma escola que seleciona as crianças (escola de alto rendimento) com outra escola que aceita todo tipo de meninos, mesmo crianças com



Universidade do Minho

Instituto de Educação

deficiência. É injusto, não é? Portanto, deve existir um documento único, mas depois deve ser adaptado/ajustado à realidade de cada escola.

Investigadora:

10. Se dependesse unicamente de si, manteria, mudaria ou acabaria com a Avaliação do Desempenho Docente na sua instituição? Poderia justificar essa escolha?

Entrevistado/a:

Tem a ver com aspetos positivos e negativos. Manteria e fazia a adaptação aos vários setores, não era só ao pré-escolar. Tinha cuidado em relação às pessoas que estavam a observar, se tinham formação ou, pelo menos, algum interesse e se estavam dentro de algumas temáticas do pré-escolar e também dos outros níveis. Falando no caso dos grandes, de matemática, físico-química ou de português, aí, se calhar, podiam ser três avaliadores na mesma. Mas se iam ver/avaliar uma aula de matemática, deveria estar presente um docente, pelo menos, que percebesse de matemática e o que se dava ali. Alterava isso e punha, se calhar, dois momentos de avaliação, porque acabava por equilibrar. Se num correu mal, pode ser que no outro a pessoa tenha chance de se justificar. E, basicamente, era: dois momentos de avaliação, ter atenção à pessoa/avaliador e faria alguns ajustes na folha de planificação.

Investigadora:

➤ E na folha de autoavaliação?

Entrevistado/a:

Também. Na questão da negociação: – fez avaliação de necessidades com as crianças ou negociou com as crianças? Nós aqui temos momentos em que somos nós que propomos as atividades e temos momentos em que são elas que decidem o que vão fazer. Agora, quando faço a planificação eu não pergunto aos meninos: – olha [risos], vamos trabalhar isto, amanhã. Há uns que dizem logo que sim e os do contra dizem logo que não. Mas é democrático (acaba por ser democrático), negociamos as regras da sala, por exemplo. Aos três anos não conseguimos fazer isso. Eles nem sabem o que é uma regra. Só quando alguém bate ou está a chorar, nós começamos a incutir-lhes o que é uma regra. As regras aos três anos vão surgindo. Por exemplo, se aqueles bateram,



Universidade do Minho

Instituto de Educação

vamos inculcar que somos amigos e não batemos ou, se alguém que ia a correr e caiu, vamos inculcar que devemos andar devagar para não cair. Agora, com os meninos dos cinco anos, podemos dizer: – não temos aqui regras; vamos pensar o que é importante para correr bem o nosso dia. Então, eles dizem o que devem e o que não devem [risos]. Já lhes aparece muito mais do que aquilo que nós somos capazes de alcançar o que eles nos vão dizer que é necessário. Aí preparamo-nos, porque vamos ter muito que escrever [risos].

Investigadora:

11. De uma forma geral, é a favor ou contra a Avaliação do Desempenho Docente? Como fundamenta a sua opinião?

Entrevistado/a:

Sou a favor. Se houver alguém que não pense, pelo menos, nessa altura tem que pensar porque é que faz, porque não faz ou o que é que vai fazer. Às vezes, até a organização do Plano é mais flexível no pré-escolar, mas os tempos (por exemplo, vou fazer a motivação em x minutos) tentamos respeitá-los e depois a seguir acabamos por refletir porque é que fizemos, porque é que correu mal, que às vezes não faz, nem sempre faz. Agora liga-se mais à burocracia do que ao resto. Às vezes, o tempo que perdemos a fazer determinadas papeladas está-se a perder de ir pesquisar um sítio que é importante mostrar, porque as crianças, hoje, lembraram-se do efeito de estufa, que eu nunca me iria lembrar que eles iriam querer saber o que era o efeito de estufa (se Braga tinha o efeito de estufa). Mas é tanta coisa que nós temos que preencher, às vezes, mais os *dossiers* com desenho de cada, outros documentos e aquelas avaliações exaustivas, que nós perdemos, por outro lado. Mas é bom que exista avaliação.



Anexo XX – ANÁLISE DA ENTREVISTA E1

Categorias de Análise	Excertos da Entrevista E1 (anexo X)
1. Avaliação e Qualidade da Educação	<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="584 488 1359 768">➤ “Depois, feita essa consciencialização do resultado obtido, houve um pequeno trabalho de melhoria. Houve formação em contexto, durante o ano transato, em que também, periodicamente, as professoras eram novamente avaliadas e em que usavam também a própria escala, como item de autoavaliação, de autorregulação, para depois refletirmos em conjunto sobre as práticas adotadas.”<li data-bbox="584 779 1359 969">➤ “O primeiro benefício que vi em corpo docente foi a motivação. Vi literalmente a motivação que tinham em melhorar a prática diária e isto pensando, obviamente, em último recurso, na criança, na aprendizagem da criança.”<li data-bbox="584 981 1359 1205">➤ “Que houve uma grande melhoria da prática nesse empenhamento com a criança. Obviamente, houve outros ganhos para as crianças. As crianças começaram a trabalhar mais em projetos, começaram a ter mais iniciativa, os pais começaram a vir muito mais à escola, por isso, houve ganho. Houve ganho!”
2. Processo de Implementação (do dispositivo)	<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="584 1227 1359 1507">➤ “Não existe um processo de desempenho formalmente instituído. Ainda está em construção ou estamos à procura de um modelo ou dos parâmetros em que possamos tirar de vários modelos para construir o nosso próprio modelo. Esse é nosso intuito, é construirmos um modelo de avaliação de desempenho, que se encaixe na perfeição à nossa realidade institucional.”<li data-bbox="584 1518 1359 1641">➤ “O que existe, mais ou menos formalizado, porque existem alguns registos, é esta tal avaliação do empenhamento do educador de infância, mais dentro da parte pedagógica.”<li data-bbox="584 1653 1359 1843">➤ “Em que também implicou um ano de treino na escala, de aplicação da escala. Houve também um certo treino das pessoas, de se habituarem à forma como estavam a ser avaliadas, porque não existia a avaliação em contexto de sala.”<li data-bbox="584 1854 1359 2033">➤ “O Manual especifica o que é a grelha, para que se destina. Explica os indicadores, um a um. Como é que se aplica, como é que depois se faz o tratamento dos dados e tem um exemplo ou modelo da escala.”



	<ul style="list-style-type: none">➤ “[...] Neste momento, não há um período próprio para avaliar. [...] Neste momento, não é simultâneo. [...] Como digo, isto tem três anos e ainda só fizemos este momento de avaliação mais uma vez, depois do levantamento dos resultados.➤ “Se calhar, vamos ter que criar o critério de, pelo menos, uma vez por semestre, avaliar as educadoras. Sim, mas, para já, não existe esta seleção.”
<p>3. Satisfação dos Participantes (encarregados de educação e avaliados)</p>	<ul style="list-style-type: none">➤ “Neste momento, o levantamento que é feito fica registado nas reuniões de encarregados de educação e reuniões gerais com a direção, em que isso depois fica registado em ata. E as sugestões de melhoria, aquilo que gostaram, o que não gostaram, mas, basicamente, é pelo contacto. [...] Para já, é pelo contacto informal, pelo contacto diário e por aquilo que os pais vão verbalizando, porque também verbalizam aquilo que não gostam. Mas aquilo que nós vamos fazendo, que eles vão gostando ou que apreciaram e houve, nesta mudança, o facto de os pais virem mais vezes à escola ou haver mais atividades de envolvimento parental aproximou mais os pais e melhorou a confiança dos pais (isso nota-se pela postura e na forma como conversam connosco).”➤ “A principal conclusão que tirei foi a motivação com que elas entraram neste processo. Nenhuma se recusou, não vi ninguém a fazer isto, porque todas as colegas estavam a fazer e eu vou ficar mal, se não fizer. Não, todas quiseram participar no estudo de livre-vontade. Tiveram interesse em saber que valores é que iriam ser obtidos, tiveram interesse em saber qual seria o resultado da sua avaliação, começaram a frequentar formação, melhoraram/restruturaram as salas, melhoraram a sua forma de interagir com as crianças... Isto é a prova que eu tenho de que houve essa satisfação e foi verbalizada por elas, obviamente, que está registado em algumas atas, em algumas formações e em algumas ocorrências.”➤ “No caso das educadoras, fui bem-sucedido/a, mas também são só seis. Calhou, porque, na altura, a minha orientadora ficou contente por todas se terem envolvido, porque sempre achou que apenas uma ou duas se iriam interessar. Tive essa sorte (elas sentiram que



	<p>estava na altura de fazerem um investimento), mas poderia não ter tido.”</p>
4. Seleção dos Agentes de Avaliação (avaliador e avaliado)	<ul style="list-style-type: none">➤ “Não, neste momento, estão todos efetivos, estão todos no quadro; são só seis e não há seleção. São todos avaliados.”➤ “Também não existe a seleção dos avaliadores. Neste caso, como sou só eu (diretor/a pedagógico/a) quem faz a avaliação... Não há avaliadores externos.”➤ “Não sei também se depois a necessidade não ditará que tenhamos que contratar alguém para o fazer, nem que seja para iniciar este processo. Para já, não posso falar que vamos conseguir adotar este processo todo sem ajuda, porque, depois o nosso próprio trabalho ditará o tempo que podemos disponibilizar.”
5. Adequação da Instrumentação	<ul style="list-style-type: none">➤ “O recurso usado, basicamente, foi o Manual DQP. Foi um Manual que eu conheci, na altura que frequentei o mestrado e do qual retirei a escala de observação de empenhamento do adulto.” “A aplicação desse método de avaliação, neste caso, só do corpo docente, só do perfil pedagógico e de empenhamento do adulto, foi feito com base na escala de observação de empenhamento de adulto do Manual DQP.”➤ “Mas considero um recurso altamente qualitativo. [...] Isto traz é muitos recursos de forma qualitativa, porque a pessoa tem a oportunidade, pela descrição, e, como uso a filmagem, como complemento (digamos assim), a pessoa tem a oportunidade de ver e não pode refutar aquilo que fez mal e pode constatar aquilo que fez bem.”➤ “Com esta escala, a pessoa é obrigada mesmo a consciencializar-se e a ver a forma de agir, a forma que se empenha na atividade profissional.”➤ “É uma grelha que está previamente contruída, que podemos adaptar, se assim entendermos, à nossa realidade institucional, que está acessível a qualquer pessoa que queira utilizar o Manual.”➤ “Este instrumento foi selecionado como um fim. Foi esse fim que toda a gente teve interesse em conhecer (quais seriam os resultados) e foi esse fim que as pessoas quiseram melhorar, com



	<p>base nos resultados obtidos, que era, principalmente, o seu desempenho dentro da sala, com as crianças.”</p> <ul style="list-style-type: none">➤ “Não posso dizer isso, porque não tenho um Sistema implementado, mas recomendaria esta grelha de avaliação de empenhamento do adulto, pelo menos, para começar a ter noção (educadoras ou quem as coordena) do nível da qualidade dos serviços prestados às crianças. Recomendo o Manual DQP a qualquer instituição.”
6. Posição face à ADD	<ul style="list-style-type: none">➤ “Poderia apontar esta tal ideia que as pessoas têm que a avaliação de desempenho é algo negativo, algo que vai apontar o que eu faço mal, é algo para depois terem registos, para um dia me despedirem.”➤ “A avaliação de desempenho é basicamente para melhorar a atividade profissional e os serviços que prestamos, como dar a maior qualidade possível. Há sempre qualquer coisa a melhorar.”➤ “Mas, de bom, tiro aquilo que já consegui nestes últimos três anos, desde que comecei a inquietar com este processo. Já houve grandes melhorias dentro das salas de atividades e com as crianças, obviamente. Uma grande melhoria no próprio trabalho do corpo docente e mesmo da equipa pedagógica, que começamos a reunir mais vezes, a ter mais momentos de formação, a discutir em grupo os assuntos, a decidir tudo em assuntos e trabalham mais uniformizadas entre si.”➤ “Dependendo de mim, quem me dera que já estivesse implementado o modelo há muito tempo. Como deve imaginar, isso também facilitaria muito o meu trabalho. É um desejo há muitos anos. Precisamente, por começarmos a ver muito comodismo, as pessoas a deixarem-se levar pela rotina diária, sem interesse em quererem melhorar, em quererem ser melhores. Isso também facilita um bocadinho o nosso trabalho, porque vai responsabilizar as pessoas nas suas funções.”➤ “Totalmente a favor, até porque a AD, por ter incluído também a autoavaliação, as pessoas, muitas vezes, não têm noção, pensam que são os melhores colaboradores do mundo, os melhores educadores do mundo, que fazem tudo bem e fazem



	<p>autoavaliações espetaculares. Depois, quando são avaliados pelos outros, têm surpresas. Isto quer dizer alguma coisa, quer dizer que a pessoa não tem consciência daquilo que está a fazer.”</p> <p>➤ “A AD tem que ajudar as pessoas – educar as pessoas a olhar construtivamente para as falhas. [...] Tem a ver com educar o nosso olhar para olharmos construtivamente para as falhas que nós fazemos. Toda a gente falha. Toda a gente faz coisas mal. Às vezes, é preciso o olhar dos outros para nos apercebermos que estamos mal. No processo de AD, todos temos que avaliar uns aos outros, porque por mais que tenha consciência de que fiz mal, se calhar, não tenho a verdadeira consciência do quão mal eu fiz.”</p>
--	--



Anexo XXI – ANÁLISE DA ENTREVISTA E2

Categorias de Análise	Excertos da Entrevista E2 (anexo XI)
1. Avaliação e Qualidade da Educação	<ul style="list-style-type: none">➤ “Nós já os conhecemos [docentes] e o objetivo que temos com a avaliação docente é a melhoria do seu desempenho.”➤ “Não posso dizer concretamente, mas nós já temos este processo aqui há, sensivelmente, uns quatro ou cinco anos e nota-se melhoria em alguns docentes.”➤ “Depois, cruzamos os dados e vamos dizer, por exemplo, ao nível da organização: - tu, docente, tens que melhorar, porque tem este facto, este, este e este, que verificámos que realmente tens que melhorar.”➤ “Vejo de uma forma muito positiva o trazer o assunto da avaliação docente para cima da mesa, porque faz com que o assunto seja discutido e, se for discutido de uma forma aberta, conseguimos realmente partir para a melhoria do desempenho docente.”➤ “Com o tempo, o tempo é um inimigo da perfeição, que nós criamos nas rotinas e não temos essa capacidade de avaliar, de estar, de sair de dentro e poder ver onde é que posso melhorar (digo eu).”
2. Processo de Implementação (do dispositivo)	<ul style="list-style-type: none">➤ “Nós temos um documento onde o docente, numa das colunas, faz a sua avaliação, mediante determinados indicadores e parâmetros, e, paralelamente a essa, a comissão de avaliação faz a sua avaliação do desempenho desse docente. Depois, cruzamos os dados [...]”➤ “A avaliação posso dizer que é anual. Agora, no documento, o registo no próprio documento é de quatro em quatro anos. Ou seja, o docente pode ter observações de aulas todos os anos, mas o registo da sua autoavaliação, para entregar à comissão de avaliação, só faz no último ano em que está a ser avaliado, para, no ano seguinte, mudar de escalão. E esse documento, como já lhe disse, tem que ser entregue à direção, nos primeiros trinta dias do terceiro período. Depois, a comissão de avaliação reúne com ele ou faz a avaliação desse docente e entrega à entidade titular;



	<p>depois, a comissão de avaliação, mediante a ratificação da entidade titular, dialoga e apresenta a avaliação ao docente.”</p> <ul style="list-style-type: none">➤ “Aliás, sempre que se faz uma observação de aula, há sempre uma reunião no final, informal, para falarmos um bocadinho sobre a aula, obviamente.”➤ “[...] É difícil avaliar. Quem é professor percebe isso. É muito difícil fazer a avaliação.”
3. Satisfação dos Participantes (encarregados de educação e avaliados)	<ul style="list-style-type: none">➤ “Portanto, temos uma associação de pais também muito ativa, que está muito próxima da direção e muito próxima dos pais e isso faz-nos sentir o feedback do que vai na alma dos pais. E o que nos chega são sinais muito positivos.”➤ “Foi muito bem aceite a avaliação docente. Não houve problemas nenhuns.”➤ “Conversas informais, sim. Porque a comissão de avaliação e foi uma coisa que nós tentámos sempre, desde o início, quando se implementou o processo de avaliação docente, foi de transparecer ao docente que não é o preenchimento daquele documento, não é a observação de aula que vai fazer com que... Que vai avaliar o trabalho docente. [...] Não é fazer com que ninguém progrida na sua carreira docente. Não é esse o objetivo.”
4. Seleção dos Agentes de Avaliação (avaliador e avaliado)	<ul style="list-style-type: none">➤ “Obviamente que qualquer um de nós está a ser avaliado, regularmente, constantemente. Agora, no documento próprio, é no ano anterior à progressão na carreira, implicando todos os docentes de todos os níveis de ensino, sem exceção (do pré-escolar ao terceiro ciclo).”➤ “São internos. Repare, nós somos uma escola muito pequena. Se estivéssemos a falar de uma escola com cem professores ou mais, de certeza absoluta que a comissão de avaliação não era constituída pelos, digamos, coordenadores de ciclo.”➤ “Outra coisa é mandar um professor que, por acaso, é coordenador de ciclo, mas que, vamos supor, é professor de ciências. Não consegue fazer, por muito bom que seja, que tenha competência para avaliar ao nível da pedagogia, não vai poder fazer essa avaliação ao nível da disciplina em si. [...] Quantos professores de francês é que tenho aqui na escola? Tenho um. Aí, temos que



	<p>arranjar outro mecanismo... Claro, observa-se a aula, avaliam-se outros fatores.”</p>
5. Adequação da Instrumentação	<ul style="list-style-type: none">➤ “O instrumento ou modelo que nós tivemos por parte da AEEP (Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo). Fizemos pequenas alterações, muito poucas. Adaptámos à nossa realidade, mas muito poucas – pontuais, mesmo – e funciona, perfeitamente.”➤ “Por exemplo, as melhorias que nós fizemos aqui na escola ao nível da grelha não as partilhei com ninguém. Adaptei, pontualmente, a grelha à minha realidade. Agora, o que fiz aqui, se calhar, pode ser adequado a outra escola com as dimensões desta escola. Esta troca de informação podia vir daí, do seu trabalho, digo eu.”➤ “Agora, o benefício que vejo nesse documento, que nós utilizamos na avaliação, trouxe foi a obrigatoriedade de termos que abertamente falar sobre o assunto, ou seja, o docente tem que fazer a sua autoavaliação. Isso é importantíssimo, porque, se calhar (digo eu) uma grande parte deles não o fazia conscientemente.”
6. Posição face à ADD	<ul style="list-style-type: none">➤ O problema que está, se calhar, é o reconhecimento da competência da pessoa que vai fazer a avaliação. Penso que é um dos grandes problemas que nós temos no ensino. Depois, é a progressão na carreira ser feita mediante o tempo de serviço que nós, que o professor tem. Se começássemos do zero, num sistema de ensino onde as pessoas fossem valorizadas pelo seu desempenho docente, aí sim, estou convicto que tínhamos um sistema mais honesto e com um desempenho melhor. Não tenho dúvidas.”➤ “Positivos, vejo a melhoria do desempenho docente (ponto final). E noto isso ao longo dos anos, que nós já temos.”➤ “Manteria e se pudesse incluir a avaliação externa, punha, porque tenho a certeza que melhorava, não tenho dúvidas.”➤ “Sou a favor da avaliação de desempenho docente. [...] Não estamos aqui para perseguir, para ver erros ou a ver o que é que tu fazes de errado, mas, antes pelo contrário, para ver onde é que



	<p>tu podes melhorar. Pelo princípio de qualidade. Claro, de excelência e tem de ser por aí.”</p> <ul style="list-style-type: none">➤ “Acho que era importantíssimo, na carreira docente, de x em x anos, de cinco em cinco, de sete em sete, a pessoa ter a obrigatoriedade de ter formação, na Universidade, ao nível de... Se é de matemática, ao nível da matemática... E estou a falar ao nível da ciência que ensina ou da disciplina que ensina, mas também ao nível das metodologias. Se queremos uma sociedade dinâmica e evolutiva, temos que, obrigatoriamente, estar a acompanhar a sociedade. As crianças de hoje não são as crianças de há dez, doze anos atrás. São diferentes e a metodologia de ensino tem que, obrigatoriamente, ser diferente. E um professor que dá aulas há dez anos, se não sofreu, se não procurou por si a formação, não tem.”➤ “Agora, tenho acesso aos resultados que tenho aqui dentro. Mas se houver uma troca de informação, poderiam as escolas todas, entre si, melhorarem o desempenho docente das próprias escolas. O desempenho até da avaliação docente.”➤ “[...] A melhor forma de nós fazermos a avaliação é uma avaliação aberta, onde as aulas eram dadas de porta aberta, onde poderíamos partilhar e trocar ideias, no sentido positivo. Só que, muitas vezes, o ser humano também é complicado e tem essa dificuldade em se abrir para quem está ao lado (digo eu).”➤ “Nesse campo, se calhar, se tivéssemos pessoas que trabalhariam unicamente com vista à avaliação e, vamos supor, que fizessem as escolas todas do concelho ou do distrito ou de determinada zona, que trabalhassem unicamente para isso, acho que aí sim, o trabalho dessas pessoas era reconhecido de outra forma. A isenção dessas pessoas era reconhecida de outra forma.”
--	--



Anexo XXII – ANÁLISE DA ENTREVISTA E3

Categorias de Análise	Excertos da Entrevista E3 (anexo XII)
1. Avaliação e Qualidade da Educação	<ul style="list-style-type: none">➤ “[...] O facto de os questionários de avaliação dos colaboradores abordarem algumas questões mais introspetivas, quer quanto à melhoria contínua, quer quanto ao sentido de identidade institucional, por exemplo, proporciona a reflexão e a motivação para concretização de um trabalho com mais qualidade.”➤ “Por outro lado, o feedback que temos, quer dos encarregados de educação, quer da nossa direção, quer da comunidade em geral, motiva-nos para um desempenho cada vez melhor. Cada ano letivo, tentamos implementar atividades a pensar nas crianças, mas também a pensar nos pais e penso que essa é também um pouco a concretização dessa melhoria da qualidade do ensino, que procuramos sempre que seja globalizante.”
2. Processo de Implementação (do dispositivo)	<ul style="list-style-type: none">➤ “[...] A instituição iniciou a implementação do Sistema de Gestão da Qualidade, e, a partir daí, foi o nosso Gabinete da Qualidade que foi construindo um modelo de avaliação, que tem vindo a ser melhorado gradualmente, e que, muito provavelmente, vai continuar a sofrer alterações. Porque notamos sempre algumas coisas a melhorar.”➤ “Primeiro, há uma reunião só comigo (individual). Os avaliados conhecem de antemão os objetivos, as metas... As duas partes assinam esse documento...”➤ “A avaliação era anual, mas estamos a tentar que seja semestral, porque chegámos àquele ponto e vemos que ainda não conseguimos fazer isto...” “Semestralmente, é avaliado aquilo que já foi conseguido... Para balancearmos mais um bocadinho.”➤ “Os documentos dessa avaliação englobam a autoavaliação e avaliação de desempenho do colaborador (esta avaliação é feita pelo superior hierárquico; neste caso, por mim, enquanto diretor/a técnico/a), é validada pelos dois (ou seja, por mim e pelo colaborador) e, posteriormente, também pelo adjunto executivo da nossa direção.”



	<ul style="list-style-type: none">➤ “As docentes nunca manifestaram resistência; pelo contrário, consideram o momento de avaliação como uma oportunidade de melhoria, quer a nível pessoal, quer a nível institucional.”➤ “O próprio documento de avaliação tem integrada uma grelha. Feita depois a percentagem. Tem uma parte A e uma parte B, uma parte mais institucional e uma parte mais pessoal. Alguns aspetos mais pessoais, mais a nível de competências.”➤ “Vou observando diariamente, claro. [...] Conhecemos as pessoas no dia a dia. Sempre que é necessário ou que surja a oportunidade eu estou no contexto de sala. Não estou lá para observar/avaliar, mas estou, porque faz parte. Nós somos uma equipa e a qualquer momento entro no contexto de sala.”
<p>3. Satisfação dos Participantes (encarregados de educação e avaliados)</p>	<ul style="list-style-type: none">➤ “Anualmente, os encarregados de educação são sujeitos (eles próprios) a um questionário de avaliação dos serviços prestados (questionário de satisfação dos serviços). Este questionário é curto, mas abrangente e o tratamento dos resultados, que é feito pelo nosso Gabinete de Qualidade, resulta numa satisfação generalizada, nomeadamente no trabalho pedagógico que realizamos.”➤ “[...] O contacto diário com os encarregados de educação, as suas palavras de incentivo e de agradecimento, e a sua participação quase em massa, nas muitas atividades que lhes propomos.”➤ “No final de cada ano, fazemos uma reunião individual entre a docente, o/ diretor/a técnico/a (DT) e o adjunto executivo, onde, para além dos resultados dos objetivos da avaliação, são também partilhados os sentimentos e as emoções (aquilo que as pessoas pensam e consideraram ao longo de todo o ano de trabalho).”➤ “Os docentes estão mais motivados, desde que são avaliados, e não há qualquer pressão, de todo.”➤ “Satisfaz-nos muito o feedback que vamos tendo, lá está, da comunidade. Satisfaz-nos muito. Pronto, não temos outras compensações, mas temos essas. É sempre muito bom o trabalho ser reconhecido.”



Universidade do Minho

Instituto de Educação

4. Seleção dos Agentes de Avaliação (avaliador e avaliado)	<ul style="list-style-type: none">➤ “Todos os docentes são sujeitos à mesma avaliação, independentemente do tipo de contrato, etc.”➤ “Todas as pessoas têm objetivos a cumprir e são sujeitas, da mesma forma, à avaliação.”➤ “A avaliação é sempre feita pelo superior hierárquico (neste caso, por mim) e, posteriormente, pelo adjunto executivo, em conjunto, com a docente.”
5. Adequação da Instrumentação	<ul style="list-style-type: none">➤ “A nível institucional, trabalhamos segundo um Modelo de Gestão por Objetivos, e cada colaborador tem traçados alguns objetivos anuais, com metas e com indicadores, dos quais se faz os possíveis por cumprir, todos os anos. Todos têm de cumprir alguns objetivos que lhes são determinados, no início do ano, e todos são sujeitos à avaliação.”➤ “Tenho, no entanto, de frisar que a nossa instituição tem uma dimensão considerável e uma abrangência de serviços muito vasta. Os documentos de avaliação são comuns a todos os colaboradores, por isso, tem de haver uma apropriação das funções, quando se estão a preencher. Às vezes não é fácil, mas estamos-nos a adaptar, não é?”➤ “O documento de avaliação é único. Tentamos adaptar cada uma das questões à nossa função e à nossa personalidade e ao concreto do nosso trabalho. Elas estão formuladas de maneira a que isso seja possível também, não é?”
6. Posição face à ADD	<ul style="list-style-type: none">➤ “Sem dúvida que manteria. Apenas, como disse, integraria itens específicos à função e ao modelo pedagógico, por exemplo. Há apenas algumas coisas a integrar, sim.”➤ “No caso concreto da nossa instituição, sou completamente a favor. Também sou avaliada pelos meus superiores e, como referi antes, os momentos de avaliação devem ser momentos e oportunidades de melhoria, sempre. Sou completamente a favor. Não há o tal momento de pressão, não, não existe.”➤ “Alguns aspetos positivos são a reflexão mais pormenorizada de alguns itens importantes para o desempenho profissional.”



Universidade do Minho

Instituto de Educação

	<ul style="list-style-type: none">➤ “Alguns aspetos negativos são, sem dúvida, a ausência de itens concretos no que diz respeito à especificidade da profissão, neste caso, das educadoras de infância.”➤ “Provavelmente, a maioria das instituições não se assemelha à nossa, na diversidade e número de áreas de intervenção. Por isso, as outras estarão em vantagem, na elaboração de documentos de avaliação muito mais definidos e restritos do que a nossa.”
--	--



Anexo XXIII – ANÁLISE DA ENTREVISTA E4

Categorias de Análise	Excertos da Entrevista E4 (anexo XIII)
1. Avaliação e Qualidade da Educação	<p>➤ “Então, trouxe, em relação a nós, para nós refletirmos sobre a nossa prática. Adaptarmos... Se calhar, tirar alguns vícios que nós temos ao fim de muitos anos. Também nós começámos a entrar na rotina e, às vezes, parece que é sempre a mesma coisa. As crianças, claro que beneficiam. Um plano pensado, refletido e com avaliação é sempre benéfico para elas.”</p>
2. Processo de Implementação (do dispositivo)	<p>➤ “[...] Começou há três ou quatro anos. Era um modelo próprio da Instituição e nós começamos a ser avaliados.</p> <p>➤ “Nós tínhamos oportunidade de elaborar um plano de aula, com várias coisas.”</p> <p>➤ “No pré-escolar, escolhíamos uma das rotinas. Normalmente, as de quarenta e cinco minutos. E tínhamos as pessoas na sala, pronto, a fazerem a avaliação.”</p> <p>➤ “Apesar de... Isso ser útil, porque nós tivemos que refletir, para fazer um plano de aula (não damos aulas) da atividade que íamos fazer. Tínhamos depois, <i>a posteriori</i>, de refletir sobre como é que correu. Pensar, porque é que não correu. O que é que poderia mudar. Depois, ouvíamos também a opinião das outras pessoas.”</p> <p>➤ “Primeiro, foi avisado logo na primeira reunião de avaliação. Eu penso que foi na primeira do ano, logo.”</p> <p>“Sim, a avaliação é feita numa única sessão, anual.”</p> <p>➤ “Sim, é uma grelha que nós temos: a grelha da planificação e a da avaliação.”</p> <p>➤ “Mesmo no início do ano, nós temos que pôr os nossos objetivos e entregá-los. Depois, no final do ano, temos que fazer a avaliação dos objetivos que nós nos propusemos, se conseguimos, se não conseguimos, porque não conseguimos... [...] Autoavaliação, que é fora da avaliação do plano de aula.”</p> <p>➤ “A reunião de avaliação é feita individualmente, mas depois nós temos reuniões todos os trimestres sobre o funcionamento a todos os níveis. Mas sobre o nosso plano de aula, como decorreu a atividade, a reunião é feita individualmente, com essas pessoas,</p>



	<p>com os mesmos observadores (avaliadores) e, de uma maneira geral, é satisfatória.”</p>
<p>3. Satisfação dos Participantes (encarregados de educação e avaliados)</p>	<ul style="list-style-type: none">➤ “Sim, às vezes, o vir mais alguém. Por exemplo, no próximo ano, vou ter duas meninas que são primas de dois que já cá estão. Lá está, a publicidade que eu digo que vai de boca em boca da satisfação das pessoas que já conhecem como funciona.”➤ “Então, eu acho que é a partir desses questionários, que são de três em três anos, que tenho ideia e depois também daquilo que nós ouvimos dos pais dizerem que gostam, se não gostam, para além de que a direção está muito aberta aos pais e muitas vezes ouvem o bom e ouvem o mau, mas têm essas informações.”➤ “Sim, concordo. Foi um bocado constrangedor com a pessoa que esteve este ano, mas foi só com uma pessoa, numa equipa de três, e acho que nos outros anos correu bem. Também não é aquela avaliação que pensamos assim: – olha, só vão subir duas de escalão e que x pessoas ficam para trás. Se dizem: – acreditamos em vocês, queremos melhorar em conjunto e a avaliação é para melhorar, então, cá estamos.”
<p>4. Seleção dos Agentes de Avaliação (avaliador e avaliado)</p>	<ul style="list-style-type: none">➤ “[...] Vinham três pessoas. Normalmente, era a coordenadora, a diretora e uma pessoa externa.”➤ “Tenho uma pessoa externa. Há um avaliador externo, depois está a diretora pedagógica ou a diretora titular, que é a superiora, e a nossa coordenadora, sempre. São três elementos. A nossa coordenadora é sempre, porque é do setor. Da direção, ou vem a diretora pedagógica ou diretora titular. Depois há um externo. Tem a ver com a instituição. A externa é uma pessoa de outra instituição, mas que tem um cargo de chefia. [...] Não, essa pessoa tem mudado sempre. Não sei se tem a ver com eleições delas, da instituição, da companhia.”➤ “A regra é todos. Todos os anos, toda a gente é avaliada. As pessoas sem acumulação não faço ideia. Mas as pessoas que estão a tempo inteiro e que são a maior parte, sim.”
<p>5. Adequação da Instrumentação</p>	<ul style="list-style-type: none">➤ “O nosso modelo é feito a partir das orientações para o Ensino Particular e Cooperativo.”



	<ul style="list-style-type: none">➤ “Quem redigiu os documentos não era ninguém do pré-escolar e há lá itens que não têm nada a ver connosco. Mesmo se nós negociamos a pontuação com os alunos (coisas deste género). Nós, chegando a essa parte, avançávamos. Mas há um desajuste, na minha opinião. Há um desajuste da AD ao nosso nível. Tanto que aparece lá a turma... Aparece ano letivo...”➤ “Sim, acaba por ser única para todos os níveis de ensino. Depois, há itens que não nos dizem respeito, de todo. Nós fizemos referência a isso. Entretanto, todos os anos, lá vem qualquer coisa. Tentam mudar, mas vem qualquer coisa. Nós tentamos contornar dessa forma, passando à frente. Mas naquilo que podemos avaliar, avaliamos.”➤ “Não é em quarenta e cinco minutos que se vê o que se vale, nem o trabalho que é feito.”➤ “E a pessoa/avaliadora (também tem formação, mas noutros níveis de ensino) considera que cada atividade deve ser sucedida de uma avaliação. E faz sentido, mas não nestes níveis, porque então deixávamos de ir lanchar. Os meninos já tiveram aqueles quarenta e cinco minutos ali concentrados e não vão ter tempo de atenção para mais nada. É um desajuste.”➤ “Porque os avaliadores não têm formação do pré-escolar.”➤ “Ou a avaliação tem mais do que um momento, que não é o caso daqui, mas que poderia ter ou, então, melhor do melhor [risos], teria sido virem várias vezes ao ano. Entrarem na sala, sentarem-se e estarem ali, e verem mais do que uma vez, sem nós sermos avisadas. Não era preciso, porque o trabalho é feito.”➤ “É só isso, porque se fosse mais do que uma vez, se nós estivéssemos habituadas a ver as pessoas a entrarem-nos na sala, até que nem nos dissessem nada.”➤ “Mas se as pessoas vêm e começam a interferir e a chamarem-nos. [...] Quer dizer, já não estou a ver o funcionamento correto da sala. Deviam chegar e sentarem-se, tomar as notas e limitarem-se a observar. Às vezes, isso é um bocado constrangedor, porque parece que nos estão a chamar à atenção e nós ficamos a pensar: – bem, se calhar devíamos estar a fazer aquilo que eles querem. Já
--	---



	<p>mudamos tudo e já não é aquilo que estávamos a pensar, que é um dia normal.”</p> <p>➤ “De uns anos para os outros, é feito algum reajuste no documento, mas o senão é não estar adaptado ao nosso setor, que não está.”</p>
6. Posição face à ADD	<p>➤ “Negativos, se calhar, a intervenção dos avaliadores. Negativo também ser uma única vez e, se calhar, o ser avisado, que aí eu acho que fico nervosa. Se fosse um momento surpresa, acho que dá aquele friozinho assim, mas não ficamos a noite toda a pensar...”</p> <p>➤ “[...] Tirando a parte negativa toda [risos], a avaliação deve ser feita. Agora o formato deveria ter em atenção os setores, os ciclos... Depois, aí não sei como é que entrava a justiça, se era complicado ou não.”</p> <p>➤ “Mas acho que sim, tanto que seja escola particular, cooperativa, IPSS, pública, deveria existir avaliação.”</p> <p>➤ “Deve haver um guião, mas depois cada realidade é diferente. [...] E aí, devem criar um modelo a partir do modelo do Ensino Particular e Cooperativo, porque este serve de base. Havia apenas a necessidade de ajustar ao pré-escolar e de dar um cunho próprio, que tivesse alguma coisa que nós nos identificássemos, porque nós trabalhamos, às vezes, para sermos diferentes e para ver se estamos a trabalhar essa diferença.”</p> <p>➤ “Manteria e fazia a adaptação aos vários setores, não era só ao pré-escolar. Tinha cuidado em relação às pessoas que estavam a observar, se tinham formação ou, pelo menos, algum interesse e se estavam dentro de algumas temáticas do pré-escolar e também dos outros níveis.”</p> <p>➤ “Mas se iam ver/avaliar uma aula de matemática, deveria estar presente um docente, pelo menos, que percebesse de matemática e o que se dava ali. Alterava isso e punha, se calhar, dois momentos de avaliação, porque acabava por equilibrar. Se num correu mal, pode ser que no outro a pessoa tenha chance de se justificar. E, basicamente, era: dois momentos de avaliação, ter atenção à pessoa/avaliador e faria alguns ajustes na folha de planificação.”</p>



Universidade do Minho

Instituto de Educação

	<p>➤ “Às vezes, o tempo que perdemos a fazer determinadas papeladas está-se a perder de ir pesquisar um sítio que é importante mostrar, porque as crianças, hoje, lembraram-se do efeito de estufa, que eu nunca me iria lembrar que eles iriam querer saber o que era o efeito de estufa (se Braga tinha o efeito de estufa). [...] Mas é bom que exista avaliação.”</p>
--	---