



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Inês Ribeiro de Sousa

**A Avaliação de Desempenho Docente
num estudo de caso:
Uma abordagem sociológica organizacional**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Inês Ribeiro de Sousa

**A Avaliação de Desempenho Docente
num estudo de caso:
Uma abordagem sociológica organizacional**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Administração Educacional

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Daniela Andrade Vilaverde e Silva

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição

CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Esta investigação resulta do contributo de várias pessoas que, desde o início do processo, sempre me alentaram a continuar. Aos meus pais pelo seu zelo e amor incondicional. À minha família pelo apoio constante e pela sabedoria, na transmissão de valores ao longo do meu desenvolvimento pessoal e profissional. À minha micro família, especialmente ao meu marido Assis, aos meus filhos Pedro e Tomás, a quem sacrifiquei com a minha falta de tempo para eles. À tia Balbina, que me poupou em muitas tarefas caseiras da minha responsabilidade e à minha irmã Sameiro que me ajudou, abrindo-me portas e facilitou todo o processo do Estudo de Caso. A mim mesma e ao meu Anjo da Guarda que me protege e me ajuda a ser resiliente.

A solidariedade e amizade dos meus colegas do primeiro ano do mestrado. Todos os Doutores/docentes do primeiro ano, pela exigência e excelência de conhecimentos e forma de os transmitir. Excederam as minhas expectativas e abriram-me novos horizontes do conhecimento. Uma palavra de apreço para o Professor Licínio Lima que pela sua índole e carisma sempre me encorajou a concluir esta caminhada. Sou-lhe duplamente grata pela escolha da minha orientadora: Doutora Daniela Vilaverde e Silva, por quem criei uma empatia desde o primeiro momento. Pela sua paciência e valiosa orientação sempre presente; pelo seu espírito crítico e profundo conhecimento e pela forma carinhosa com que ajudou foi sem dúvida determinante para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho. “Não há livro nenhum que substitua um bom orientador” (Bell, 2008, p.15).

O meu agradecimento ao Senhor Diretor do Agrupamento **NÓS**, que me abriu as portas para desenvolver esta investigação no agrupamento de escolas que dirige e a todos os docentes desta instituição, pelo tempo despendido, pela gentil colaboração e qualidade das respostas das entrevistas.

A todos os que sempre acreditaram em mim e me apoiaram, um sincero obrigada.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NUM ESTUDO DE CASO: UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA ORGANIZACIONAL

RESUMO

As constantes alterações nas políticas educativas a que assistimos ao longo dos anos, refletem-se no ambiente organizacional escolar e na vida profissional e pessoal dos seus agentes. O tema da “Avaliação” ligado à melhoria de prestação de serviços, tem estado presente na vida das pessoas e na educação. Tudo passou a ser mensurável: escolas, alunos, professores, e nada nem ninguém escapa a este paradigma.

Esta investigação resulta da vontade de compreender as razões da implementação da Avaliação de Desempenho Docente (ADD) no nosso sistema educativo e o seu impacto no quotidiano dos professores. Para a concretização deste objetivo, recorreremos ao método de estudo de caso, o qual incidiu num agrupamento de escolas da periferia da cidade de Guimarães. Desenvolvido a partir de uma análise sociológica, partiu de uma visão híbrida (Racional-Burocrática e Política) que nos permitiu aceder e interpretar as diretrizes normativas e as ações dos professores face à ADD. Com recurso a uma metodologia qualitativa, conta com a aplicação de inquéritos por questionário, entrevistas semiestruturadas e análise documental no estudo de caso. Os dados obtidos permitiram confirmar o impacto negativo que a ADD tem provocado no ambiente escolar, transportando para seu interior: mais ansiedade, conflitualidade e degradação interpessoal, competitividade, sentimentos de injustiça e desmotivação nos professores. Este desânimo tem repercussão na saúde e bem-estar dos professores, nas suas práticas educativas e na qualidade do ensino. Outros constrangimentos identificados na ADD, referem, a existência de quotas para as menções de “Muito Bom” e “Excelente”. Estas têm provocado inúmeras injustiças, excluindo muitos docentes de progredir na carreira, uma vez que num agrupamento apenas 25% têm acesso a estas classificações. Os docentes apontam também a falta de transparência e de imparcialidade por parte dos avaliadores. Como recomendação para o futuro, os atores do nosso estudo entendem que os avaliadores deveriam ter formação específica em Avaliação e atentam que a ADD não contribui para a melhoria da qualidade do ensino / aprendizagens dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação Desempenho Docente, Carreira, Escola Democrática.

**THE ASSESSMENT OF TEACHING PERFORMANCE IN A CASE STUDY:
AN ORGANIZATIONAL SOCIOLOGICAL APPROACH**

ABSTRACT

The constant shifts in educational politics we have witnessed over the years are reflected in the school's organizational environment, and in the professional and personal lives of its agents. The theme "Evaluation", associated with the improvement of service provision, has been present in people's lives and in education. Everything became measurable: schools, students, teachers, and nothing and no one escapes this paradigm.

This investigation results from the desire to understand the reasons behind the employment of the Teacher Performance Assessment (ADD) in our educational system, as well as the impact it has had on the daily lives of teachers. To achieve this objective, we used the case study method, which focused on a group of schools on the outskirts of the city of Guimarães. Developed from a sociological analysis, started from a hybrid vision (Rational-Bureaucratic and Political) that allowed us to access and interpret the normative guidelines and the teachers' position towards ADD. Using a qualitative methodology, it has the application of surveys, semi-structured interviews, and document analysis in the case study. The obtained data allowed us to confirm the negative impact that ADD has caused in the organizational environment of schools, bringing to their interior: more anxiety, conflict and interpersonal degradation, competitiveness, feelings of injustice and demotivation in teachers. This discouragement has repercussions on the health and well-being of teachers, on their educational practices, and on the quality of teaching. Other constraints were also identified in ADD, namely the existence of quotas for "Very Good" and "Excellent" mentions, which has caused several injustice cases in schools, excluding many teachers from advancing in their careers, since only (25%) of the teachers in a school group have access to these ratings. The teachers concerned in the matter mention the lack of transparency and impartiality from evaluators. As a recommendation for the future, the subjects of our study believe that evaluators should go through a more specific training in Evaluation, and note that ADD does not contribute towards improving the quality of teaching, nor student learning.

Keywords: Teacher Performance Evaluation (ADD), Career, Democratic School

ÍNDICE GERAL

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
Agradecimentos.....	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Índice Geral.....	vii
Lista de abreviaturas	x
Índice de Quadros	xi
Índice de Esquemas	xi
Índice de Gráficos.....	xi
Introdução.....	1
1. Tema de investigação e sua justificação.....	1
2. Construção da problemática e da pergunta de partida.....	2
2.1. A pergunta de partida:.....	4
2.2. Questões Gerais de Investigação	5
3. Formulação das hipóteses teóricas	6
4. Organização do trabalho e modelos convocados	9
Capítulo I – Enquadramento Legal	11
1. O conceito de avaliação do ponto de vista teórico.....	11
2. A <i>Avaliação</i> de Desempenho Docente do ponto de vista legislativo:	19
2.1. Avaliação de Desempenho Docente e a Progressão da Carreira	22
2.1.1. A Avaliação de Desempenho nos anos 90	23
2.1.1.1. A ADD relativa ao Decreto-Lei n.º 1/1998	23
2.1.2. A ADD no novo milénio.....	24

2.1.2.1. A ADD relativa ao Decreto-Lei n.º 15/2007	24
2.1.3. A última década em análise	30
2.1.3.1. Avaliação relativa ao Decreto-Lei n.º 75/2010.....	30
2.1.3.2. A ADD relativa ao Decreto-Lei n.º 26/2012	34
Reflexão crítica	44
Capítulo II - Enquadramento teórico	47
Os modelos sociológicos de análise organizacional: a escola como organização burocrática e como organização política.	47
Nota Introdutória	47
1. O Modelo burocrático-racional	51
1.1. Características do Modelo burocrático-racional	51
1.1.1. A génese da burocracia.....	51
1.2. O modelo burocrático-racional aplicado à escola	54
1.3. Modelo Burocrático-racional: vantagens e desvantagens.....	60
2. Modelo político de análise organizacional	65
2.1. Características do modelo político	65
2.2. Aplicação do modelo político à escola	69
2.3. Modelo Político de análise: Vantagens e desvantagens	75
Capítulo III – Capítulo Metodológico	78
1. Metodologia Qualitativa.....	79
2. Método: Estudo de caso	80
3. Técnicas de recolha de dados.....	82
Observação não participante.....	83
Análise documental:	83
Capítulo IV – Apresentação e Análise dos Dados	86
1. Caracterização do Agrupamento NÓS	87

2. Características do Corpo Docente do Agrupamento NÓS	89
3. A ADD na perspetiva dos professores do Agrupamento NÓS.....	89
3.1. Inquérito por questionário.....	90
3.2. Questão aberta colocada aos docentes do agrupamento NÓS.	102
3.3. Entrevistas semiestruturadas.....	105
Considerações finais.....	112
Referências biográficas	117
Outras Referências consultadas:	126
Outros documentos consultados:	126
Apêndices.....	128
Apêndice I – Inquérito por Questionário	129
Apêndice II– Guião de Entrevistas	134
Apêndice III – Transcrição das entrevistas.....	137

LISTA DE ABREVIATURAS

ADD – Avaliação de Desempenho Docente

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ECD – Estatuto da Carreira Docente

CEE – Comunidade Económica Europeia

PISA – Programme for International Student Assessment

(Programa de Avaliação Internacional de Estudantes)

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

SADD – Seleção de Avaliação do Desempenho Docente

PACC – Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades

DL – Decreto-Lei

ME – Ministério da Educação

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

RAA – Relatório de Autoavaliação

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Visão da abordagem conceptual da investigação no Agrupamento de Escolas NÓS.....	4
Quadro 2 .Hipóteses e Perguntas de partida	8
Quadro 3. Número de vagas abertas entre 2018/2021 e número de docentes retidos em cada escalão.	44
Quadro 4. Tipologia dos modelos organizacionais segundo Ellström	48
Quadro 5. Modelo integrado: Caraterísticas complementares da realidade organizacional das escolas.	50
Quadro 6. Modelo político nas organizações: vantagens e desvantagens.....	76
Quadro 7. Análise quantitativa: opiniões dos inquiridos nas dimensões convocadas.....	92
Quadro 8. Respostas dos inquiridos na questão aberta	103
Quadro 9. Síntese das dimensões convocadas em confronto com a realidade dos atores entrevistados do Agrupamento NÓS.....	108

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1 Enquadramento Teórico/Metodológico desta pesquisa.....	85
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 A ADD contribui para a melhoria da qualidade do ensino.....	93
Gráfico 2. A ADD contribui para a melhoria de qualidade da aprendizagem dos alunos	94
Gráfico 3. Com a ADD o sucesso dos alunos aumentou, contribuindo para uma Escola democrática .	94
Gráfico 4. A ADD contribui para a progressão da carreira docente	95
Gráfico 5. No seu Agrupamento de Escolas os professores lutam para o alcance dos resultados.....	96
Gráfico 6. A ADD é uma forma de monitorização da qualidade da Escola.....	96
Gráfico 7. A ADD contribui para aumentar a reflexão crítica sobre o desempenho profissional.....	97
Gráfico 8. A ADD aumentou a prestação de contas dos docentes do Agrupamento	97
Gráfico 9. A ADD permite o desenvolvimento profissional com forte dimensão formativa	98
Gráfico 10. A ADD é um ato administrativo obrigatório	99

Gráfico 11. A ADD tem em conta os resultados escolares dos alunos	100
Gráfico 12. A ADD levou a que o ambiente na escola se tornasse mais competitivo entre docentes..	101
Gráfico 13. A ADD tem promovido um ambiente organizacional mais cooperativo entre os docentes	101

“You used to ride on the chrome horse with your diplomat ...

You’re invisible now, you got no secrets to conceal.

How does it feel?”

Like a Rolling Stone

Bob Dylan

Assumir uma postura humilde na nossa vida perante os outros,

é antes de mais, um ato de maturidade.

Inês Sousa

INTRODUÇÃO

1. Tema de investigação e sua justificação

O tema da Avaliação de Desempenho Docente (ADD), apesar de já há alguns anos fazer parte da agenda política dos diversos governos, continua a ser alvo de muitas controvérsias, principalmente entre os atores escolares, que ora discordam ora a defendem. Mantem-se, como tal, na ordem do dia e parece não poupar nem setores públicos nem privados. A avaliação dos serviços prestados, em qualquer área – educação, saúde, finanças, comércio, etc. - é solicitada a toda a hora e pelos mais diversos instrumentos de garantia, na luta pela qualidade. Esbarramo-nos com uma educação mensurável ou *educação contábil* onde tudo e em todo o lado é avaliado e calculado ao limite (Lima, 1996, p.1).

No final dos anos 70, nos países desenvolvidos, a crise do Estado Providência levou ao desenvolvimento de uma configuração política, inspirada na ideologia neoliberal. Esta ideologia do plano económico e político, fez fortes críticas à gestão e qualidade do ensino da escola pública, despertando o interesse pela avaliação interna desta organização, em vários países europeus. Em Portugal, as políticas educativas abraçadas pelos sucessivos governos, sofrem influencia das políticas neoliberais, contribuindo para o aumento do controlo do Estado sobre a Escola através de uma administração regional desconcentrada e de processos de avaliação de qualidade. Em 2002, tomou posse o governo da direita, chefiado por Durão Barroso. O Programa do XV Governo Constitucional, apregoou o regresso aos exames nacionais e à necessidade de uma escola mais exigente e rigorosa (Programa XV Governo Constitucional, 2002: p.109). O interesse pela avaliação do desempenho das escolas públicas (não superiores), com a publicação dos resultados emergiu, sobre o mote de aumentar a qualidade do ensino e exigir a extração de contas (*ibidem*: p.109). A avaliação Institucional Escolar passa a ser encarada como condição necessária para o desenvolvimento de processos de “prestação” de contas e de responsabilização. O impacto dos rankings internacionais como o Pisa parece ter sido um fator político-social que explica esta trajetória da avaliação. Atualmente, os resultados académicos dos alunos funcionam como critério para a avaliação das escolas e para a avaliação dos professores. Nesta esteira, os exames nacionais e os referidos rankings parecem justificar o modo como os professores desenvolvem as suas ações nas escolas. Estas orientações reguladoras do plano político-ideológico internacional, diluídas nas políticas educativas nacionais, têm assombrado e condicionado as práticas escolares com a legislação, que ano após ano é decretada pelos sucessivos governos. A Escola tende a transformar-se numa Empresa inserida num mercado competitivo, em detrimento dos valores e

propósitos da educação humanista. A avaliação interna/externa das escolas vem caminhando, desde 2002, neste sentido, através da Lei nº. 31/02, de 20 de dezembro, que aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário e definiu orientações gerais para a autoavaliação e para a avaliação externa. Mas foi em 2006, com o XVII Governo Constitucional empossado por José Sócrates e com apoio parlamentar maioritário do Partido Socialista, que a avaliação foi, definitivamente, colocada em curso através do Programa de Avaliação Externa das Escolas. Os desafios e as exigências diárias com que são confrontados os professores, torna quase impossível o exercício de reflexão sobre a elevada produção de informação, transformando estes atores numa espécie de “formiguinhas laboriosas”, desorientadas entre os seus quadros axiológicos e a reprodução ideológica uniformizada.

A eleição da problemática “O impacto da ADD nas dimensões profissionais, pedagógicas e ambiente organizacional, segundo as representações dos professores”, prende-se à circunstância de permanecer um assunto polémico da atualidade, que nos envolve, não apenas a título profissional, mas também enquanto atores sociais e políticos, pela nossa curiosidade epistemológica, pela preocupação de descobrir que atitudes e valores estão envolvidos no processo da ADD. Conscientes de que esta organização representa um campo de investigação privilegiado de várias correntes académicas, não deixa de ser, na nossa opinião, um desafio com o qual pretendemos alargar o nosso campo de conhecimento nesta área. Esta investigação visa, essencialmente, ampliar a nossa visão, compreender com maior agudeza as lógicas de certos acontecimentos, refletir com lucidez sobre as implicações de decisões políticas do processo de ADD no campo operacional da escola e o seu impacto nas dimensões pedagógicas, profissionais e do ambiente organizacional. Uma atitude epistemológica sobre o nosso objeto de estudo – A avaliação de Desempenho Docente – permitiu-nos aceder a uma consciência profissional renovada, certamente mais sensível e argumentativa. Diante dum cenário em constante mutação, enredado e cercado de críticas e resistências, que contributos trouxe a ADD para a escola e para os professores?

2. Construção da problemática e da pergunta de partida

Após a seleção do tema impunha-se a escolha da problemática. Como defende Coutinho (2022), “uma investigação envolve sempre um problema” que tem por a missão o foco e a orientação do investigador para o fenómeno em análise (Coutinho, 2022, p.49). “A escolha da problemática não depende do acaso ou da simples inspiração pessoal do investigador. Ele próprio faz parte de uma época, com os seus problemas, os seus acontecimentos marcantes, os seus debates, sensibilidades e

correntes de pensamento em evolução” (Quiivy & Campenhoudt, 2017, p.96). Neste sentido, “a problemática constitui o princípio de orientação teórica da investigação”. É a problemática que confere coerência e potencial à descoberta, permite articular as perspectivas: teórica e a empírica e deve relacionar-se com a/as pergunta (s) de partida e com o objeto de análise (*ibidem*: p. 101). Esta mesma opinião é partilha da por Coutinho (2022) que conclui que, uma vez declarado o problema de investigação, torna-se crucial porque:

- _ “Centra a investigação numa área ou domínio concreto;
- _ Organiza o projeto, dando-lhe direção e coerência;
- _ Delimita o estudo, mostrando as suas fronteiras;
- _ Orienta a revisão da literatura para a questão em foco;
- _ Fornece um referencial para a redação do projeto;
- _ Aponta para os dados que será necessário obter” (Coutinho, 2022, pp. 49-50).

Também Erasme & Lima (1989) defendem que a base fundamental para uma investigação é a elaboração de perguntas claras (Erasme & Lima, 1989, p.95). Em síntese: a problemática serve para “encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho”; manter um espírito aberto e romper com preconceitos, ideias preconcebidas e ilusões de transparência; facilitar a articulação entre a dimensão teórica e a perspectiva empírica e deve, ainda, relacionar-se com a pergunta de partida e com o objeto de análise (Avaliação de Desempenho Docente). Construir uma problemática significa responder à pergunta “como vou abordar este fenómeno?” (*ibidem*: p. 104). Tuckan (2005) refere que uma boa pergunta de partida deve ser eficaz para analisar a problemática de estudo. Como tal, deve obedecer a quatro regras: “a situação, a clareza, a perfeição e a exatidão” (Tuckan, 2005, p. 545).

Para uma visão mais lucida e global do trabalho, avançamos com um quadro, onde estão registadas as vertentes que definem a nossa problemática de estudo: Influência da Avaliação de Desempenho Docente na dimensão pedagógica, profissional e no ambiente organizacional, de modo a realçar a coerência da nossa investigação.

Visão da Realidade	Alargada ao contexto do Agrupamento de Escolas.
Fundamento Teórico	Modelo Burocrático/Racional & Modelo Político de análise organizacional.
Aproximação à realidade	Visão holística da realidade escolar.
Registo	Analítico e reflexivo.
Finalidade	Avaliação de Desempenho Docente na dimensão pedagógica, profissional e organizacional.
Postura da investigadora	Postura ética, respeitando o anonimato do Agrupamento e dos atores envolvidos.

Fonte: Idealizado a partir de L. Torres (1997)

2.1. A pergunta de partida

A pergunta de partida representa o leme central da investigação, ao longo do trabalho. Quivy & Campenhoudt (2017) defendem que uma boa pergunta de partida, para desempenhar a função pretendida, deve obedecer a três critérios: clara e precisa e unívoca; ser praticável e ter qualidades de pertinência. Desta forma, representará o ponto de partida e o fio condutor de toda a investigação, quer na seleção das leituras, quer na seleção de modelos de análise (*ibidem*: p. 44). A pergunta de partida, embora não represente uma obrigatoriedade, alguns autores considerem que é a melhor forma de começar um trabalho de investigação (*ibidem*: p. 32). A este propósito os autores referem: "... o projeto de investigação na forma de uma pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor" (Quivy & Campenhoudt, 2017, p. 32). Também na mesma linha de apreciação, Erasmie & Lima (1989) referem que "formular perguntas é um elemento muito importante do processo de investigação" e "sem questões claras não existe qualquer base para a investigação" (*ibidem*: p. 95). As leituras, as técnicas de recolha de informação e a problemática constituem os ingredientes complementares de um

processo circular em interação permanente, onde rompe e onde se constrói os alicerces do modelo de análise que operacionalizará a perspectiva escolhida (*ibidem*: p. 105). Na perspectiva de Bachelard (2005), na sua obra sobre a “Formação do Espírito Científico”, refere que

“Em primeiro lugar, é preciso saber formular problemas. E estes, não se formulam de modo espontâneo. Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído.” (Bachelard, 2005, p. 18).

Como refere Coutinho (2022), “Fazer perguntas é uma atividade especificamente humana”. O gosto pela investigação, acompanha o ser humano desde a origem da sua existência, ou seja, o homem manifestou permanentemente o desejo de “conhecer e compreender o mundo que o rodeia” (Coutinho, C. P., 2022, p.5). Neste contexto, entendemos formular as seguintes questões que sustentam a nossa investigação:

2.2. Questões Gerais de Investigação

Pergunta de partida:

– Qual o impacto da ADD nas dimensões profissionais, pedagógicas e ambiente organizacional, segundo as representações dos professores do Agrupamento NÓS?

Seguidamente apresentamos as SUB questões de Investigação:

– A ADD influencia a Inovação Pedagógica dos docentes na prática pedagógica ou potência a manutenção de práticas pedagógicas mais tradicionais?

– ADD amplia a participação e o envolvimento dos docentes do seu agrupamento ou restringe a participação docente ao trabalho de gestão corrente e regulamentado?

– A ADD contribui para a conflitualidade nas relações interpessoais do docente ou veio aumentar o trabalho de equipa, na procura da vantagem competitiva?

– A ADD contribui para a progressão da carreira docente, gerando conflitualidade de interesses e luta pelos resultados ou representa um mecanismo burocrático de regulação da carreira profissional docente?

3. Formulação das hipóteses teóricas

As hipóteses representam previsões “de explicação de um fenómeno que está expresso no problema a investigar” (Coutinho, 2022, p. 53). Também Quivy & Campenhoudt (2017), defendem que as hipóteses representam respostas provisórias e relativamente breves que guiarão o trabalho de recolha e análise dos dados. Futuramente, terão de ser testadas com os dados de observação, corrigidas e aprofundadas pelo investigador (*ibidem*: p. 111). Estes autores consideram que organizar uma investigação em torno de hipóteses, constitui a forma mais adequada de a conduzir com ordem e rigor, sem pôr em causa o espírito de descoberta e de curiosidade da investigação e vão um pouco mais longe e defendem que “um trabalho não pode ser considerado uma verdadeira investigação se não se estruturar em torno de uma ou várias hipóteses” (*ibidem*: p. 112). Para estes autores, as hipóteses exprimem o espírito de descoberta que caracteriza qualquer investigação científica, as quais devem ser fundamentadas numa reflexão teórica e num conhecimento prévio do fenómeno estudado através da fase exploratória. As hipóteses apontam pistas e direcções onde procurar o conhecimento. Paralelamente, fornecem uma orientação eficaz à investigação e desde que são expressas, substituem nessa função a pergunta de partida. Antes da seleção do modelo de análise, uma hipótese constitui uma tentativa de resposta a uma pergunta, tendo em vista a pergunta central da investigação (*ibidem*: pp. 119-121). Diante das questões concebidas, podemos avançar com algumas hipóteses, conscientes de que serão um auxílio para a nossa investigação e viabilizarão a “compreensão dos fenómenos observáveis” como referem Quivy & Campenhoudt (2017). Aditamos ainda que a “hipótese deve ser testável, enunciar relações entre variáveis, alcance limitado, coerente com os factos conhecidos, exprimir-se em termos simples, testada num período de tempo razoável” (Erasmie & Lima, 1989, p. 97).

Avancemos agora com as hipóteses, que poderão nortear a nossa estratégia de investigação.

As hipóteses que elaboramos são:

H1 - A ADD influencia a inovação pedagógica dos docentes.

H2 – A ADD determina o grau de envolvimento dos docentes nas atividades da comunidade educativa do seu Agrupamento.

H3 - A ADD contribui para a degradação das relações do corpo docente do Agrupamento NÓS.

H4 – A ADD representa uma das modalidades de controlo do Estado para a progressão da carreira docente.

Perante as perguntas de partida, consideramos pertinente acrescentar algumas hipóteses relacionadas com cada questão e posicioná-las nos modelos de análise da investigação. Cada hipótese aqui apresentada nasceu da nossa observação e reflexão quando nos debruçamos nos problemas sociais que envolvem a nossa problemática. Pois como refere Coutinho (2022), as hipóteses

“expressam uma antecipação de resultados de acordo com uma dada teoria, ou melhor, as consequências esperadas da aplicação de princípios da teoria a uma situação, *formulados em termos mais específicos* do que os de uma questão geral ou problema de investigação (Coutinho, 2022, p.54).

Numa posição relativista, procuramos, construir situações hipotéticas e descortinar possíveis cenários antropológicos e ontológicos do impacto da ADD no ambiente organizacional da nossa escola de referência. Deste modo, pretendemos facilitar o rumo do nosso estudo, tornando-o mais objetivo. Nesta lógica, as questões que sustentam a nossa investigação encontram-se ordenadas no seguinte quadro:

Quadro 2 .Hipóteses e Perguntas de partida

Questão Geral de Investigação			
<p>– Qual o impacto da ADD nas dimensões profissionais, pedagógicas e ambiente organizacional, segundo as representações dos professores?</p>			
Hipóteses	Perguntas de Partida		Metodologia
	Modelo político	Modelo burocrático	
- A ADD influencia a inovação pedagógica dos docentes.	<ul style="list-style-type: none"> • A ADD potência a manutenção de práticas pedagógicas mais tradicionais? 	ou influencia a Inovação Pedagógica dos docentes na prática pedagógica?	Inquérito por questionário / Entrevista semiestruturada
- A ADD determina o grau de envolvimento dos docentes nas atividades da comunidade educativa do seu Agrupamento.	<ul style="list-style-type: none"> • A ADD amplia a participação e o envolvimento dos docentes do seu agrupamento? (ADD poderá fomentar o sentido de equilíbrio e o sentido de pertença à comunidade educativa) 	ou restringe a participação docente ao trabalho de gestão corrente e regulamentado?	
- A ADD contribui	<ul style="list-style-type: none"> • A ADD contribui para 	ou veio aumentar o trabalho de equipa, para o	

para a degradação das relações do corpo docente.	a conflitualidade nas relações interpessoais do docente?	alcance dos objetivos do Agrupamento?	
- A ADD representa uma das modalidades de controlo de Estado para a progressão da carreira docente.	<ul style="list-style-type: none"> • A ADD contribui para a progressão da carreira docente, gerando conflitualidade de interesses e luta pelos resultados? 	ou representa um mecanismo burocrático de regulação da carreira profissional docente?	

Fonte: Elaboração própria.

4. Organização do trabalho e modelos convocados

Este estudo está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresentamos o enquadramento legal e propomo-nos a apresentar a evolução legislativa da ADD, desde os anos 80 e a Progressão da Carreira Docente, efetuando uma análise crítica de alguns investigadores da área de Educação, através de um paralelismo entre estes dois motes. Neste ponto, parece-nos pertinente convocar o modelo racional- burocrático, atendendo a que a administração do sistema educativo português, tem sido caracterizada como burocrática e centralizadora, ainda que na versão desconcentrada (Lima,1988, p. 57). Consideramos ainda que o modelo político poderá complementar esta abordagem, dado que as relações e tensões de poder entre os diversos atores escolares, ultrapassam as limitações do modelo racional-burocrático (*ibidem: p, 57*). A evocação do modelo político é justificada pela diversidade de opiniões e interesses entre os diferentes atores organizacionais. Como advoga Lima (2003), “o modelo político realça a diversidade de interesses e de ideologias, a inexistência de objetivos consistentes e partilhados por todos, a importância do poder, da luta e do conflito, e um tipo específico de racionalidade – a racionalidade política” (Lima, 2003, p. 17). O enfoque destes modelos sociológicos de análise organizacional serão as nossas diretrizes para

compreendermos as decisões e relações de poder entre a tutela e os agentes escolares. Preliminarmente, recuamos a 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), passando para 1990, com a aprovação do primeiro Estatuto da Carreira Docente (ECD). A alusão a estes períodos prende-se à necessidade de compreendermos, historicamente, a evolução do processo da ADD. No entanto, sempre que nos parecer pertinente, recuaremos ainda mais no tempo para tentar encontrar a génese da nossa problemática. Será apresentada uma análise descritiva e apreciativa dos normativos, num breve ensaio histórico da política educativa portuguesa, com realce na ADD e na Progressão da Carreira passando pelas diversas alterações normativas até à legislação atual.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO LEGAL

1. O conceito de avaliação do ponto de vista teórico

A adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE), trouxe alterações ao nível económico, político e social, tendo a incumbência de ajustar as suas políticas ao mercado europeu. Quando passou a membro da União europeia em 1986, o nosso país teve de adaptar as suas políticas e filosofias às normas comunitárias e as novas tecnologias abriram possibilidades para um maior diálogo entre nações (Featherstone, 1996, p.10). Neste mesmo ano, no campo da educação, é aprovada a 14 de outubro, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), fazendo referência à avaliação da escola (Artigo 56.º), à avaliação do sistema educativo (Artigo 52.º) e às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas dos docentes e de contribuição de outros serviços à comunidade (Artigo 39.º).

Ao longo da década de 90, Afonso (2013) avança que a Avaliação Externa das escolas, “começou por ter alguma visibilidade com o Observatório da Qualidade da Escola e o Projeto Qualidade XXI” (Afonso, 2013, p.221). Trata-se de um plano que nasceu de um projeto-piloto europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar,

“onde participaram no ano de 1998 cerca de 100 escolas pertencentes a 18 países. Os seus principais objetivos consistem em fomentar o uso sistemático de instrumentos de autoavaliação por parte das escolas básicas e secundárias, tendo em vista melhorar a qualidade do seu desempenho e funcionamento, bem como, numa perspetiva de longo prazo, criar condições para a generalização progressiva de estratégias desta natureza a nível daqueles estabelecimentos de ensino” (Qualidade XXI – PROFORMAR).

A lógica da modernidade ocidental, arrebatou com o conceito de abertura à globalização, e a sociedade parece ter absorvido a ideia de que a “globalização é basicamente modernidade em escrita grande” (Featherstone, 1996, p.10).

Afonso (2013), num artigo que escreveu sob o mote “*Do Desequilíbrio do Pilar da Autoavaliação no modelo de avaliação externa: Apontamentos*” referiu que os argumentos que sustentam as políticas sobre avaliação externa das escolas públicas, dos alunos e dos professores, dos últimos trinta anos em Portugal, encontram-se ancorados nas “questões do controlo do Estado sobre o sistema de ensino; “nas estratégias de comparativismo nacional e internacional”; “nas referências à eficácia e eficiência dos sistemas educativos”; na ideia da necessidade de uma espécie de *avaliação compensatória* como corolário da descentralização administrativa e da autonomia; a possibilidade de alterar os processos de

melhoria da qualidade da educação, das *performances* e dos resultados escolares; o direito à informação dos cidadão contribuintes sobre os usos dos investimentos na educação; o apoio à decisão política baseada em supostas *evidências*; nos rankings de excelência; na defesa da livre escolha dos pais sobre a escola para os seus educandos, entre outros predicados que sustentam a construção “de modelos *accountability*” (Afonso, 2013, p.222). A propósito de avaliação externa, Pacheco (2010) adianta que o seu cariz internacional e supranacional

“definem a agenda política e impõe lógicas e modelos de regulação. São os casos da OCDE, cujo contributo para a avaliação das escolas é um referente presente nas agendas políticas, e da União Europeia, com relatórios que ligam a avaliação das escolas à autonomia e à responsabilidade dos professores” (Pacheco, 2010, p.2).

Com efeito, pela nossa analisar no “Início” do projeto “PISA for Schools” – ferramenta desenvolvida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) – criou-se um Programa Internacional de Avaliação dos Alunos. O seu propósito inicial visava avaliar a capacidade de “raciocinar e usar os conceitos aprendidos, bem como as ferramentas adquiridas, face ao contexto real” dos alunos no final do 3º ciclo de escolaridade (PISA for Schools, 2012). Este programa está em funcionamento desde o ano 2000 (*ibidem*). Começou por ser aplicado a 43 países de 3 em 3 anos sendo um deles, Portugal e atualmente, a sua implementação estende-se a 85 países do mundo. Segundo informações recolhidas neste site, o desempenho do nosso país “carateriza-se por uma constante melhoria tendo alcançado em 2015 um desempenho superior à média da OCDE”. Desde 2012, este instrumento passou a ser usado para avaliar individualmente cada escola a fim de se averiguar a sua posição e comparar o seu desempenho, quer a nível local, nacional ou com outros países participantes no PISA (*ibidem*). A mensagem plasmada neste projeto refere que a sua essência é proporcionar às escolas toda a informação associada a este *benchmarking* internacional, “capacitando-as para desenvolverem estratégias de melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos” (PISA- E Escolas, 2012). Inserida numa lógica de que o sucesso educativo dos alunos “já não é apenas definido pelos padrões nacionais e a importância que é “estarem preparados para entrar numa economia global”, este projeto foi de imediato abraçado por gestores e diretores das escolas (*ibidem*). Na área da educação, o PISA para Escolas coloca-se na designada “Análise de Dados em Liderança Educativa” realizada através de um instrumento de recolha e análise de dados sobre uma determinada escola, relativamente aos resultados de aprendizagem dos alunos nas competências de: matemática, ciências, leitura e compreensão escrita, informações sobre o contexto socioeconómico,

atitudes em relação à aprendizagem e a relação do aluno com o ambiente escolar e as suas competências sócioemocionais (*ibidem*). Este estudo tem por missão a “a aplicação em Ciclos de Melhoria de Desempenho” (*ibidem*).

Na sua interpretação sobre a escola na sociedade moderna, Meyer & Rowan (2008) observam que “é raro encontrar escolas independentes do sistema político do Estado” e que as escolas servem as necessidades das sociedades mais do que os indivíduos e as famílias (*ibidem*: p.217). Segundo estes autores, em muitos países, as escolas são controladas pelas políticas centralizadas e a educação serve para credenciar os indivíduos, ou seja, o objetivo dominante dos governos é revestir os estudantes com habilidades necessárias para a participação na sociedade, “especialmente a sociedade de corporação” (*ibidem*: p.215). Argumentam ainda que perante as expectativas das organizações externas, as escolas ganham legitimidade e recursos para continuarem as suas missões e para serem inovadoras. (Meyer & Rowan, 2008, pp.215-217).

Para aprofundar questões relacionadas com o papel da avaliação educacional e a sua origem, decidimos direcionar as nossas pesquisas para o trabalho de Afonso (2018). Este autor informa que este tema originou trabalhos importantes, com o contributo de diversas ciências sociais e humanas que procuraram “estabelecer articulações sociológicas entre políticas educativas e avaliativas” (Afonso, 2018, p.134). Refere nomes como J. Habermas (1973) e Hans Weiler (1983), inseridos nas tipologias das crises do capitalismo e nas estratégias de legitimação compensatória, respetivamente, e com este fio condutor, procurou analisar as implicações das reformas políticas educativas e avaliativas dos anos 80/90 nos países capitalistas centrais, onde se antecipou o conservadorismo e o neoliberalismo (*ibidem*: p. 135). Perante estas mudanças, que tiveram como cenário a reestruturação do Estado e o incremento das lógicas do mercado, o autor procurou esclarecer sociologicamente o papel da avaliação educacional e estender a pesquisa a Portugal nessa mesma época. (*ibidem*: p. 135). As políticas da direita distinguiram-se pela combinação da defesa da livre economia, de tradição liberal com a defesa da autoridade do Estado, de tradição conservadora, passando também a coabitar com decisões não-intervencionistas e descentralizadoras e com outras mais centralizadoras e intervencionistas. Este clima originou um desequilíbrio a favor do Estado, em que por um lado, se tornou mais reduzido nas suas funções, mas mais intervencionista, em detrimento do livre-mercado (*ibidem*: p. 135). Em países centrais como os EUA e a Inglaterra, o mercado renasceu como uma ideologia controlada pelo Estado. Nesta nova visão da relação entre as políticas da Nova Direita e do Estado, as economias de mercado são geridas pelas normas do governo e pela força do mercado livre (*ibidem*: p. 136). A ligação entre as políticas neoliberais e neoconservadoras, puseram em causa o papel do Estado capitalista levando-o a “redefinir as fronteiras tradicionais entre os setores público e privado, mas também a repensar a

questão da relativa autonomia do Estado”, surgindo o “conceito de quase-mercado” que se disseminou também pelo sistema educativo (*ibidem*: pp. 137-138). A ideia de “quase-mercado a nível do sistema educativo, refere-se a acordos financeiros e a normativos da educação que ultrapassam as fronteiras tradicionais do domínio do Estado, com a implementação de mecanismos de “liberalização”. Afonso (2018) refere autores como Roger Dale (1994); Stewart Ranson(1993) e Hatcher (1994) que argumentam sobre quem detém a regulação dos conteúdos educativos, é o Estado ligado com outros poderes (elementos de mercado no domínio público), expondo que:

“os governos da nova direita tenham aumentado consideravelmente o controlo sobre as escolas (nomeadamente pela introdução de currículos e exames nacionais) e, simultaneamente, tenham promovido a criação de mecanismos como a publicitação dos resultados escolares, abrindo espaço para a realização de pressões competitivas no sistema educativo” (*ibidem*: pp. 137-139).

Na opinião de Apple (1993), “A educação está profundamente implicada na política da cultura” (Apple, 1993, p.222). Segundo este autor, o currículo nunca é simplesmente um conjunto neutro de conhecimento, que aparece nos textos e nas salas de aula de um país (*ibidem*: pp.222). Nas palavras do autor, “É sempre parte de uma tradição seletiva, a seleção de alguém, a visão de conhecimento legítimo de algum grupo” (*ibidem*: p.222). Esta visão do conhecimento, na perspetiva deste autor, é gerada a partir dos conflitos, tensões e ajustes culturais, políticos e económicos que organizam e desorganizam um povo (*ibidem*: p.222). Como defende Apple em *Ideologia e Currículo e Conhecimento Oficial*,

“a decisão de definir o conhecimento de alguns grupos como o mais legítimo, como conhecimento oficial, enquanto o conhecimento de outros grupos dificilmente vê a luz do dia, diz algo extremamente importante sobre quem tem poder na sociedade (*ibidem*: p.222).

Na apreciação de Apple (1993), um dos objetivos de longo prazo da nova direita é descentralizar totalmente o poder do estado e redistribuí-lo de acordo com as forças do mercado “e, assim, tacitamente retiram o poder ao estado enquanto usam uma retórica de empoderamento do *consumidor*” (*ibidem*: p.222). Em parte, tanto o currículo nacional quanto os testes nacionais podem ser vistos como “concessões necessárias em busca deste objetivo de longo prazo” (*ibidem*: p.222). A ideologia de um currículo nacional num momento de perda de legitimidade do estado e de crise nas relações de autoridade na educação, é muito importante para a imagem do governo, fazendo passar a

ideia de preocupação de “elevação dos padrões educacionais”. Mas este autor esclarece que o maior valor de um currículo nacional não está no seu suposto encorajamento de objetivos e conteúdos padronizados e de níveis de realização no que são consideradas as áreas temáticas mais importantes, mas principalmente fornecer a estrutura dentro do qual os testes nacionais podem funcionar (*ibidem*: p.222). À sociedade consumidora transmite-se a ideia de traços de qualidade nas escolas para que as “forças do livre mercado” possam atuar em toda a sua amplitude (*ibidem*: p.223). Em 1993, Apple argumentou que um currículo nacional poderia ser percebido pela sociedade como “um dispositivo de responsabilização” que serviria de referência aos pais para poderem avaliar as escolas, pondo “em movimento um sistema em que as próprias crianças serão classificadas e ordenadas” (*ibidem*: p.223). “Um mecanismo para diferenciar crianças de forma mais rígida em relação a normas fixas”, levando à segregação entre classe e raças diferentes (*ibidem*: p.223). Quinze anos mais tarde esta premonição aconteceu. Em 2008, em Portugal, surgiram as Provas de Aferição que foram aplicadas, pela primeira vez, aos alunos dos 4º e 6º anos de escolaridade (<https://www.examesnacionais.com.pt/exames-nacionais-4-ano.php>). Atualmente, as Provas de Aferição são aplicadas aos alunos do 2º ano; 5º ano e 8º ano. No 9º ano; 11º e 12º os alunos fazem exames nacionais (*ibidem*).

Segundo nos revelam os estudos de Afonso (2018), em países como os EUA e Inglaterra, nos sistemas educativos, a avaliação teve um papel relevante para promover o quase-mercado e “para apoiar as tentativas de transformação dos valores” sociais como “a igualdade, a justiça e a cidadania” (Afonso, 2018, p.140). Em contrapartida, as lógicas de mercado e do setor privado vieram ameaçar todos estes valores do domínio público através da implementação “política e administrativa de certas formas de avaliação” (*ibidem*: p.140). O que ficou evidente para este investigador sobre as políticas avaliativas neoliberais e neoconservadoras foi que na década 80 e início dos anos 90,

“uma das mudanças importantes, tanto fora como dentro do contexto educacional, foi precisamente a ênfase genérica na avaliação dos resultados (e produtos), e a consequente desvalorização da avaliação dos processos, independentemente da natureza e fins específicos das organizações ou instituições públicas consideradas” (*ibidem*: p.140).

Ou seja, os governos serviram-se dos processos de avaliação para controlo quer da despesa pública quer da atividade pública e privada, e ainda a forma de pensar do setor público sobre a avaliação, passando esta a ter “funções gestionárias” voltadas para a eficácia (*ibidem*: p.140). O argumento dos resultados, uma vez que as instituições são financiadas em função dos resultados, provoca um incentivo e uma mudança no seu desempenho. Neste seu trabalho, Afonso apresenta uma

afirmação retirada de um relatório da responsabilidade da direção do vice-presidente americano Al Gore, denominado “Reinventar a Administração Pública” que nos pareceu muito pertinente para a nossa investigação e que passamos a parafrasear: “O nosso caminho é claro: temos de transitar de sistemas que responsabilizam as pessoas por processos, para sistemas que as tornam responsáveis por resultados” (Al Gore, 1994, p. 55 In Afonso, 2018, p.141). Esta filosofia transportada para as políticas educativas, traduzem-se por uma cultura comum, ou seja, a “imposição de um currículo nacional comum com o controlo dos resultados académicos” e pelo “mercado educacional” ancorado na oferta variada “e na competição entre escolas” (Afonso, 2018, p.141). Charlot (2014) dá-nos conta que nas décadas de 80 e 90, “a reivindicação para mais igualdade na educação esmoreceu” e os temas de discussão passaram para os da “qualidade” da educação e da eficácia das aprendizagens (Charlot, 2014, p. 355). A lógica neoliberal, na perspetiva deste autor, invadiu todos os discursos da educação, passando esta a um serviço proposto num mercado (oferta) e um investimento realizado pelos pais (demanda) e em que a concorrência é a fonte do progresso (*ibidem*: p.355). Charlot realça que

“Vai-se à escola para aumentar a quantidade e a qualidade do seu capital humano, entrar logo naquela concorrência que é a lei fundamental do universo e, mais tarde, ocupar o melhor lugar possível no mercado de trabalho. Noutras palavras: a desigualdade social voltou a ser considerada legítima. Vai-se à escola para ter um bom emprego mais tarde” (Charlot, 2014, p. 355).

A ideologia neoliberal que dominou as mentes na década de 80, impôs a divisão social do trabalho como referência básica do discurso sobre a educação. As reflexões e debates sobre o ser humano foram descartadas (*ibidem*: p.355). O autor aprofundou, numa perspetiva sociológica e histórica, esse vínculo entre educação e divisão social do trabalho, destacado no seu livro “A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação” (*ibidem*: p.355). Segundo o autor, “o discurso pedagógico disfarça a desigualdade social em desigualdade natural e cultural” (*ibidem*: p.355). Opina ainda que

“Não existe natureza humana, assim como não há natureza infantil, mas existe uma condição humana, bem como existe uma condição infantil. A cria humana nasce inacabada, num mundo adulto, num determinado lugar espacial, temporal, social e sexual desse mundo e, ao longo de uma história singular, ela torna-se um sujeito, diferente de qualquer outro. Portanto, a educação é um triplo processo de humanização, socialização/ ingresso numa

cultura, subjetivação / singularização. Indissociavelmente humana, social e singular: É assim que se deve pensar a criança e sua educação. Sendo assim, a educação é ao mesmo tempo obrigação e um direito antropológico” (Charlot, 2014, p. 356).

Este autor considera que a obrigação da educação se refere ao direito de aprender para se apropriar de uma parte do património legado pelas gerações humanas precedentes, para tornar-se membro de uma sociedade (desigual) e de uma cultura, para se construir como sujeito insubstituível (*ibidem*: p.356). E defende que

“A educação é um fenómeno antropológico e não pode ser pensada sem referência ao que é um ser humano, mas este não é definido por uma natureza, é-o por três histórias articuladas: a da espécie, a da sua sociedade e a sua” (Charlot, 2014, p. 356).

Afonso (2018) argumenta que uma política avaliativa “assente na valorização do conhecimento-emancipação, na intersubjetividade e na reinvenção da Comunidade, bem como na reciprocidade, participação e solidariedade”, completamente diferente da que caracterizou o período dos anos 80 e 90 (*ibidem*: p.148). Sublinha que a Avaliação Formativa “deve ser considerada no âmbito dos direitos sociais e educacionais que caracterizam o Estado-providência” considerando-a um possível “eixo de articulação entre o Estado e a Comunidades”, podendo representar um “ pilar da emancipação” contra a regulação estatal (*ibidem*: p.148). O autor defende que,

“a avaliação formativa, sem deixar de estar relacionada com o Estado, enquanto lugar de definição de objetivos educacionais e espaço de cidadania, parece-me ser a forma de avaliação pedagógica mais congruente com o princípio da Comunidade e com o pilar da emancipação” (Afonso, 2018, p.148).

Contrariando as tendências das políticas neoliberais e neoconservadoras dos países centrais, surge em Portugal, o modelo de avaliação pedagógica focado na avaliação formativa, através do Despacho Normativo nº 98-A/92 (*ibidem*: p.148). Este sistema de avaliação que foi proposto no decorrer da reforma educativa após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 veio acompanhado de inquietações e debates que, ora tendiam para uma posição não seletiva, “mais centrada na defesa de um modelo de promoção escolar contínua voltado para o sucesso escolar sem reprovações ou retenções ao longo da escolaridade obrigatória,” ou seletiva moderada “que admitia alguma reprovação na escola básica mas que, simultaneamente, defendia um maior investimento

público na criação de condições de sucesso para todos, de modo a viabilizar o princípio de uma seletividade menos injusta e menos frequente” (*ibidem*: p.148). Na ótica deste autor,

“num período político marcado pela fragilização crescente das estruturas típicas desta forma política do Estado, a introdução da avaliação formativa, acompanhada da provisão de uma série de medidas educacionais, fortemente promotoras de uma escolaridade básica bem-sucedida para todos os grupos sociais, estaria, sem dúvida, em contradição com as propostas de inspiração neoliberal mais seletivas e meritocráticas” (*ibidem*: p.148).

Quanto à concretização real e aos seus princípios expressos, este modelo foi diferido com o discurso pedagógico oficial que, de forma simulada, tentou justificar a decisão da função seletiva dos alunos no ensino básico obrigatório, contornando os direitos sociais e culturais e “a escola básica democrática” que continua a aguardar por melhores dias (*ibidem*: p.149). Na revisão ao Despacho Normativo n.º 98-A/92, continua plasmado entre aqueles princípios e objetivos, um currículo nacional comum a todos os alunos portugueses e no tocante ao “Sistema de avaliação dos alunos do ensino básico”, nos números 31; 34 e 36 do Capítulo I dá-nos conta da função seletiva aplicada aos alunos deste nível de ensino (Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho). Assim, podemos ler no n.º. 31 que: “A avaliação referida no número anterior tem em conta a avaliação formativa e a avaliação sumativa realizada no final de cada ano letivo, dando origem a uma decisão sobre a progressão ou retenção do aluno”; o n.º. 34 informa que a avaliação sumativa só é aplicada após o 2.º. Ano de escolaridade, que por outras palavras significa que no 1.º ano de escolaridade não se fazem retenções de alunos, no entanto o n.º. 36 refere que:

“O conselho escolar, no 1.º ciclo, e o conselho de turma, nos restantes ciclos, podem decidir, em reunião ordinária realizada no final do 2.º período de qualquer ano letivo, proceder a uma avaliação sumativa extraordinária do aluno, no caso de a avaliação ter indicado que a qualidade dos processos de aprendizagem e a distância em relação aos objetivos curriculares podem aconselhar a sua retenção no mesmo ano (Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho).

Lima (1988) enfatiza que, sendo o nosso sistema de ensino intensamente centrado no poder político, quase todas as inovações que aí ocorrem, realizam-se através de decretos (Lima, 1988, p.57). Assegura, portanto, que para compreendermos a realidade da educação escolar, temos de recorrer à legislação (*ibidem*: p.57). O autor adverte, no entanto que apesar da relevância deste estudo, há uma

distância entre “a realidade normativa” e a “realidade quotidiana das instituições escolares” (ibidem: p.58).

2. A Avaliação de Desempenho Docente do ponto de vista legislativo

Em 1986, o parlamento do X Governo Constitucional dirigido pelo Primeiro-ministro Aníbal Cavaco Silva, e estando na pasta da Educação e da Cultura, João de Deus Pinheiro, é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). “A lei fundamental da educação de 1986 resultou da Constituição democrática de 1976 e veio substituir a anterior lei de 1973, aprovada no final do regime autoritário e nunca regulamentada” (Lima, 2018, p. 75). Surge o Artigo 39.º na LBSE, intitulado: “Princípios gerais das carreiras de pessoal docente e de outros profissionais da educação”, onde refere, no ponto dois, o que nos atrevemos a designar por “pedra angular” da ADD: “A progressão da carreira deve estar ligada à avaliação, de toda a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas”. Com a LBSE de 1986 ficou estabelecida a diferença na qualificação exigida entre Educadoras de Infância e 1º ciclo e os restantes ciclos de ensino. Assim, para as Educadoras de Infância e docentes do 1º ciclo do ensino básico, o bacharelato, correspondente a 3 anos, era suficiente e para os restantes ciclos, era exigido uma licenciatura de 5 anos (Viseu & Barroso, 2020, p.110). Outra particularidade que nos chamou à atenção durante a nossa investigação, tem a ver com o sistema de remuneração que dividia os escalões da função pública. Desta vez, tivemos de recuar algumas décadas anteriores à revolução de abril, mais propriamente a 1939, em que entrou em vigor um sistema de remuneração que dividia os escalões da função pública em 21 letras, sendo A, o escalão de vencimento mais elevado e o U o mais baixo. Esta modalidade manteve-se durante cinco décadas e só viria a ser alterada em 1989, no segundo mandato de governação do Partido Social Democrata, chefiado por Aníbal Cavaco Silva, tendo sido delegada a pasta de Ministério da Educação, a Arlindo de Carvalho.

No ano de 1990, o XI Governo Constitucional, novamente chefiado pelo primeiro-ministro Cavaco Silva e Roberto Carneiro como, ministro da Educação, deparamo-nos com a aprovação do Estatuto da Carreira Docente (ECD) e com a aprovação do Decreto-Lei 139-A/90, de 28 de abril, em que no Artigo 39.º, Secção II, começa a desenhar-se a ADD. Sucede de acordo com os princípios consagrados no artigo 39.º da Lei de Bases do Sistema Educativo e desde então, assistimos a um rol crescimento de imposições para o ingresso na carreira docente que chega até aos dias atuais. A LBSE explica os princípios da ADD.

“A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, bem como a adequação da organização do sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade no âmbito da educação, e realiza-se de acordo com parâmetros previamente definidos, tomando em consideração o contexto socioeducativo em que o docente desenvolve a sua atividade profissional, devendo ser salvaguardados perfis mínimos de qualidade” (Artigo 39.º da LBSE).

Quatro anos mais tarde, o Decreto-Lei n.º 139-A/90 concretizava os objetivos da avaliação do desempenho docente que entraram em vigor a 01 de junho de 1990 e prometiam contribuir para:

- “a melhoria da ação pedagógica e da eficácia profissional dos docentes;
- a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;
- permite a inventariação das necessidades de formação e de reconversão profissional do pessoal docente;
- detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
- facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente” (Artigo 39.º, 1990).

O órgão responsável pelo acompanhamento do processo de ADD seria a Inspeção-Geral de Ensino. Esta norma de ADD realizava-se no final de cada período de dois anos escolares e reporta ao tempo de serviço nele prestado. Os docentes contemplados pelo artigo 38.º (dirigentes intermédios do 1.º e 2.º grau que eram avaliados pelo dirigente superior de quem diretamente dependiam), não estariam sujeitos a avaliação do desempenho, para efeitos de progressão nos escalões da carreira.

O Decreto Regulamentar 13/92 de 30 de junho referia que para aceder ao 8º escalão da carreira docente, seria necessário a realização de uma prova pública, a defesa de um trabalho académico elaborado pelo docente e do respetivo currículo, sendo admitidos, apenas os docentes que permanecessem nos 6º e 7º escalões (Diário da República n.º 148/1992, 4º Suplemento, Série I-B). O Artigo 10.º plasmava que “o acesso dos docentes ao 8.º escalão da carreira docente depende de aprovação em processo de candidatura a apresentar no decurso dos 6.º ou 7.º escalões, em termos a regulamentar mediante portaria do Ministro da Educação” (*ibidem*). Este artigo refere ainda no ponto 5 que os docentes nestas condições, “podem apresentar, por uma só vez, nova candidatura” (*ibidem*). A avaliação curricular dos candidatos, incidiria sobre toda a sua atividade educativa, nomeadamente: o trabalho, dentro e fora da sala de aula, realizado com os alunos; as atividades e/ou projetos desenvolvidos; relações entre a escola e a comunidade educativa; ações de formação que participou

como formado ou formador; trabalhos originais ou de investigação e atividades educativas e suas evidências; os cargos desempenhados ao longo da carreira; as habilitações complementares; outros serviços relevantes, prestados à comunidade. O Artigo 3.º, no ponto 2, refere que o trabalho teria entre 25 e 100 páginas e seriam apresentados a júris regionais, nomeados pelo próprio Ministério da Educação (ibidem). Já o Artigo 5.º deste processo de avaliação referia que

“Os júris atribuem às candidaturas apreciadas uma menção de Satisfaz, com os graus de Muito bom, Bom com distinção e Bom, ou de Não satisfaz, sendo a ponderação da avaliação curricular e do trabalho de 50% para cada um e em casos devidamente fundamentados em ata, tendo em conta a excepcional qualidade pedagógico-científica do currículo do docente ou do trabalho apresentado, elevar até 70% a ponderação atribuída a qualquer desses elementos” (ibidem).

Finalmente, os candidatos obtinham apreciação favorável para acesso ao 8.º escalão se lhes fosse atribuída a menção de “Satisfaz” (ibidem). As apreciações dos júris estariam entre o “não satisfaz” e o “muito bom”¹. Em 1996, o XIII Governo Constitucional liderado pelo Primeiro Ministro António Guterres e Marçal Grilo na pasta da Educação, o Ministério da Educação revoga o regime de acesso ao 8.º escalão da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e aprova o regime transitório através do Decreto-Lei 41/96.

Apesar da Tutela ter alegado que o diploma foi negociado com os sindicatos, o que aconteceu foi que esta medida foi de tal modo contestada que em 1992, os professores avançaram com 4 dias de greve às avaliações do 2.º Período e 100 dias de greve às horas extraordinárias. A revolta desta classe continuou e saiu à rua numa greve geral em novembro de 1993. Reuniram-se milhares de assinaturas num abaixo-assinado e as manifestações prolongaram-se até às eleições de 1995. Estes protestos contribuíram para a substituição do governo da direita de Cavaco Silva pelo socialista António Guterres, ficando com a pasta da educação, o Marçal Grilo. Um segundo abaixo-assinado que recolheu mais de 30 mil assinaturas em 1996, foi decisivo para pôr termo à barreira que dava acesso ao 8º escalão. Retornando ao XI Governo de Cavaco Silva, referimos que este governo fica ainda marcado pela instituição de duas categorias na carreira docente: os professores e os docentes. Sendo que os

¹ Estariam dispensados desta prova os docentes que possuíam grau de Mestre ou de Doutor nas áreas das Ciências da Educação, de Didática Específica ou na sua área de especialidade; os docentes detentores de alguma obra publicada que tivesse contribuído para a melhoria da ação pedagógica e por último, os docentes possuidores do “Estatuto do ensino liceal”, segundo extrato do Diário da República original (Decreto 36508, de 17 de setembro de 1947).

professores eram, apenas, detentores de habilitações próprias ou suficientes (licenciatura ou bacharelato), sem formação pedagógica específica. Os docentes possuíam habilitações profissionais com formação pedagógica (estágio profissional), componente de formação científica, tecnológica, técnica ou artística adequadas (Viseu & Barroso, 2020, p. 110).

2.1. Avaliação de Desempenho Docente e a Progressão da Carreira

Num olhar introspetivo em qualquer direção, relativamente à carreira docente, deparamo-nos com dois elementos que continuamente, condicionaram o exercício desta profissão: o seu ingresso e a sua progressão, como refere João Barroso (2005) “A sua evolução marcou decisivamente as políticas educativas e constitui um aspeto significativo da alteração dos modos de regulação do sistema educativo” (Barroso, 2005, p. 109). O ingresso na carreira é determinado pelo concurso externo, para docentes contratados e pelo concurso de provimento, para preenchimento de lugares em quadros de escola ou de zona pedagógica. O período provatório, corresponde ao primeiro ano do início da carreira. Neste decurso, o docente é apoiado pedagogicamente por um colega de nomeação definitiva da mesma escola (*ibidem*: p. 109).

O paradigma da avaliação dos professores e a uniformização da carreira docente, representam, segundo Barroso (2005), “dois dos instrumentos mais significativos do condicionamento legislativo da profissão docente, em Portugal” (*ibidem*: 109). Este autor alega ainda que apesar da conexão destes dois conceitos, a evolução de ambos sofreu diferente tratamento. Tendo surgido mais tarde, a ADD “passou a ter uma função específica na gestão do percurso profissional dos professores” (*ibidem*: 109). Na perceção de alguns autores da área da educação Alves, Beatty, Braz, Bullis, Machado, Portugal & Pires (2018), a avaliação de desempenho docente (ADD) consiste na observação e apreciação sistemática do comportamento profissional e das capacidades técnicas de um docente no exercício da sua atividade, bem como dos resultados e progressos obtidos (Alves, Beatty, Braz, Bullis, Machado, Portugal & Pires, 2018, p. 61). Como podemos constatar através dos normativos, em Portugal, o sistema de ADD tem sido alvo de constantes mutações com a publicação sucessiva de decretos e regulamentações dos diversos governos. A forma como a educação é encarada pela sociedade, remete-nos para a qualidade dos sistemas educativos e sequencialmente, para a avaliação e desempenho dos professores.

2.1.1. A Avaliação de Desempenho nos anos 90

2.1.1.1. A ADD relativa ao Decreto-Lei n.º 1/1998

Em 1997 é decretado através do Artigo 4.º e 5.º que todos os docentes, desde educadores de infância aos professores do ensino secundário, deverão ser detentores do curso de formação especializada, que se traduz no grau de licenciado. Esta medida tem como objetivo “assegurar igual estatuto e reconhecimento profissional para os docentes de todos os níveis de ensino” (Viseu & Barroso, 2020, p. 110).

Na esfera da Avaliação de Desempenho dos professores, o Decreto-Lei nº1/98, de 1 de janeiro, aprovado pelo Primeiro-Ministro, António Guterres e pelo Presidente da República, Jorge Sampaio, remete-nos para os momentos de mudança de escalão, privilegiando o envolvimento dos docentes no exercício de cargos pedagógicos e atividades desenvolvidas na escola e na comunidade educativa. Deveria articular a avaliação interna e externa, a formação contínua e a contagem do tempo de serviço em funções docentes ou equiparadas. É destacada a avaliação extraordinária do desempenho, partindo do reconhecimento do mérito profissional pela própria escola em que o docente desempenha a sua atividade. Pelo Artigo 42.º, o processo de ADD, realiza-se no final do período de vigência, configurava-se pelo documento de reflexão crítica sobre a atividade desenvolvida no período reportado ao órgão de gestão da escola em que exerce funções e incidia sobre as diversas dimensões da sua prática educativa profissional e da sua formação contínua. O órgão pedagógico fazia a apreciação do documento e procederia à avaliação do desempenho do docente, que na generalidade, atribuía a menção qualitativa de “Satisfaz” (Artigo 43.º). Segundo o Artigo 45.º, o docente podia sempre contestar esta menção, através de um documento de reflexão crítica para tentar reverter a favor da atribuição da menção qualitativa de “Bom”. Para tal, deveria requer a apreciação de uma comissão de avaliação (Artigo 46.º). Já para um docente com 15 anos de atividade profissional, avaliado com a menção qualitativa de “Bom”, que ao longo da sua carreira nunca lhe tivesse sido atribuído a menção qualitativa de “Não satisfaz”, poderia requerer (Artigo 49.º) uma avaliação extraordinária para obter a menção de “Muito bom”. O requerimento deveria ser acompanhado por um documento de reflexão crítica relativo ao período reportado, através de despacho do Ministério de Educação e ouvidas as organizações sindicais de professores. Posteriormente seria apreciado por uma comissão de avaliação. A atribuição de “Muito bom” determinava, para efeitos de progressão da carreira, a bonificação de dois anos no tempo de serviço do docente (Artigo 50.º). Atualmente, esta bonificação do “Muito bom”, é apenas de meio ano.

Outra novidade que o Decreto-Lei n.º 1/98 nos remete, relaciona-se com aposentadoria dos professores. Este diploma pretende promover a assiduidade e facilitar a aposentação dos docentes. Deste propósito, aos docentes em exercício de funções que não tivessem faltado, seriam bonificados com 30 dias de serviço para efeitos de aposentação (não podendo ser superior a 24 meses) ou, se o docente optasse, pelo gozo de 8 dias de férias no ano escolar seguinte em período não letivo (Bonificação da assiduidade - Artigo 104.º). Não eram consideradas faltas por motivos de greve, de maternidade/paternidade ou de atividade sindical. Os docentes que por limite de idade ou que por iniciativa própria pretendessem aposentar-se, deveriam informar a escola antes do início do ano e não lhes era atribuída componente letiva. Em situação excecional, o Artigo 127.º determinava que os docentes da educação pré-escolar e os docentes do 1.º ciclo do ensino básico, teriam direito à aposentação com ordenado por inteiro com 32 anos de serviço docente e pelo menos 52 anos de idade.

O Decreto-Lei n.º 1/98, no Artigo 54.º advoga que os docentes licenciados de carreira, que nos termos legais, foram dispensados da profissionalização, com a aquisição do grau de mestre em Ciências da Educação ou em área relacionada com o respetivo grupo de docência, beneficiam de quatro anos no tempo de serviço do docente, sem prejuízo da permanência mínima de um ano de serviço completo no escalão seguinte àquele em que se encontram. Paralelamente, o n.º 2 deste mesmo Artigo, refere que os docentes com obtenção do grau de doutoramento, usufruíam de seis a dois anos no tempo de serviço do docente sem prejuízo da permanência mínima de um ano de serviço completo no escalão à data da aquisição do grau académico.

2.1.2. A ADD no novo milénio

2.1.2.1. A ADD relativa ao Decreto-Lei n.º 15/2007

A 12 de fevereiro de 2005, entrou em funções o XVII Governo Constitucional de Portugal. À cabeça, o Primeiro-ministro José Sócrates e na pasta da Educação, a ministra Maria de Lurdes Rodrigues. Durante este mandato é proferido o Decreto-Lei 15 / 2007 de 19 de janeiro. Tal como em Decretos anteriores, o Artigo 36.º do referido Decreto-Lei, refere que o ingresso na carreira docente é realizado mediante concurso para esse fim. De acordo com os critérios gerais de progressão, o ingresso na carreira dos docentes portadores de habilitações profissionais próprias, assenta no escalão da categoria de professor, correspondente ao tempo de serviço prestado em funções docentes e classificado com a menção qualitativa mínima de Bom. A grande alteração surge com a fragmentação da carreira docente em duas categorias: a de professor e a de professor titular. O Artigo 37.º desde

Decreto alega que a progressão da carreira docente consistia na mudança de escalão dentro de cada categoria, sendo nove os escalões remuneratórios. Na categoria de professor, estariam os docentes que tivessem um período mínimo de serviço efetivo no escalão imediatamente anterior, com pelo menos, dois anos de avaliação de desempenho com a atribuição da menção mínima de Bom. Na categoria de professor titular, os requisitos seriam a permanência de um período mínimo de serviço docente efetivo no escalão imediatamente anterior, com, pelo menos, três anos de avaliação de desempenho com a menção qualitativa mínima de Bom e a frequência de Ações de Formação de vinte e cinco horas anuais, com aproveitamento, no período em avaliação. Os escalões teriam a duração: para a categoria de professor de cinco anos, com exceção dos 4.º e 5.º escalões, que teriam a duração de quatro anos. Já para os professores titulares, o escalão teria a duração de seis anos. Apenas ascendiam ao 6.º escalão da categoria de professor os docentes que completassem o módulo de tempo de serviço no escalão anterior e alcançassem durante esse período, a menção não inferior a Bom na sua avaliação de desempenho. O tempo de serviço prestado no 6.º escalão na categoria de professor contaria, para efeitos de progressão, no 1.º escalão da categoria de professor titular, até ao limite de seis anos, após a admissão nesta última categoria. O recrutamento para a categoria de professor titular era definido através de um concurso e de uma prova pública com vista a demonstrar a sua aptidão para o exercício das funções específicas da categoria de professor titular. O Artigo 38.º define que teria de existir uma vaga no grupo respetivo do quadro do agrupamento ou escola não agrupada e apenas para quem tivesse, no mínimo, 18 anos de serviço, com avaliação de desempenho igual ou superior a Bom durante esse período. Estes candidatos teriam ainda de ter aulas assistidas e classificações a depender dos resultados dos alunos. O número de vagas para esta categoria, eram limitados e ponderados pelos resultados da avaliação externa da respetiva escola. Para aquecer ainda mais os ânimos, a lista dos docentes que progrediam de escalão, era fixada semestralmente nas escolas.

O mandato de José Sócrates foi um período de sucessivas contestações, que começou em 2005 com anúncio do congelamento da carreira e terminou com a grande manifestação, em março de 2008. Este regime foi alterado pela Ministra de Educação, Isabel Alçada. O Artigo 40.º deste Decreto-Lei introduziu novos objetivos. Assim, a ADD aponta para a melhoria dos resultados escolares dos alunos, bem como da qualidade das aprendizagens e possibilita orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

Para além dos objetivos anteriores decretados, a ADD pretende:

- “Diferenciar e premiar os melhores profissionais;
- Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares;
- Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.”

O processo da ADD mantém-se bienal e é obrigatória para progredir na carreira, incluindo a passagem do período probatório para entrada no quadro em nomeação definitiva, renovação do contrato e atribuição de prémios de desempenho. Para a ADD, são contempladas quatro dimensões:

- a) “Vertente profissional e ética;
- b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- c) Participação na escola e relação com a comunidade escolar;
- d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”.

O órgão responsável pelo acompanhamento do processo de ADD deixa de ser a Inspeção-Geral de Ensino, passando para uma Comissão de Coordenação da avaliação do desempenho, constituída pelo presidente do conselho pedagógico, que a coordena, mais quatro membros do mesmo conselho com a categoria de professor titular. Os avaliadores são os coordenadores do conselho de docentes ou do departamento curricular ou os professores titulares que por ele forem designados quando o número de docentes a avaliar o justifique; um inspetor com formação científica na área departamental do avaliado, designado pelo inspetor-geral da Educação, para avaliação dos professores titulares que exercem as funções de coordenação do conselho de docentes ou do departamento curricular; o presidente do conselho executivo ou o diretor da escola ou agrupamento de escolas em que o docente presta serviço, ou um membro da direção executiva por ele designado.

A avaliação global é atribuída em reunião conjunta dos avaliadores, sendo da competência do presidente do conselho executivo ou do diretor da escola ou agrupamento de escolas, coordenar e controlar o processo de avaliação de acordo com os princípios e regras definidos no presente Estatuto, bem como garantir a adequação do processo de avaliação às particularidades da escola. Além do rigor, é da competência da comissão de coordenação da avaliação, validar as avaliações de Excelente, Muito bom e Insuficiente; proceder à avaliação do desempenho nos casos de ausência de avaliador e propor as medidas de acompanhamento e correção do desempenho insuficiente e emitir parecer vinculativo sobre as reclamações do avaliado. No quadro das suas competências, incumbe à Inspeção-Geral da Educação, em articulação com o conselho científico para a avaliação de professores previsto no artigo 134.º, o acompanhamento global do processo de avaliação do desempenho do pessoal docente.

A validação das propostas de avaliação final correspondentes à menção de Excelente ou Muito bom implicava confirmação formal do cumprimento das correspondentes percentagens máximas através de ata da comissão de coordenação da avaliação. O coordenador do departamento curricular ou do conselho de docentes ponderava o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do docente, com base na apreciação de quatro itens de classificação que constavam na ficha de autoavaliação, sendo eles:

- “Preparação e organização das atividades letivas;
- Realização das atividades letivas;
- Relação pedagógica com os alunos;
- Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos”.

A direção executiva ponderava a avaliação do docente com base nos níveis de assiduidade; serviço distribuído; progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e taxas de abandono escolar; participação do docente no agrupamento e apreciação do seu trabalho colaborativo em projetos conjuntos de melhoria da atividade didática e dos resultados das aprendizagens; ações de formação contínua concluídas; exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica; dinamização de projetos de investigação; apreciação realizada pelos pais e encarregados de educação dos alunos (com a consonância do docente e nos termos a definir no regulamento interno da escola).

O Artigo 46.º informa sobre o sistema de classificação, feita numa escala de avaliação de 1 a 10 valores, devendo as classificações ser atribuídas em números inteiros. A Avaliação final do docente correspondia à média das pontuações obtidas em cada uma das fichas de avaliação, sendo as menções qualitativas de:

- “Excelente - de 9 a 10 valores;
- Muito bom - de 8 a 8,9 valores;
- Bom - de 6,5 a 7,9 valores;
- Regular - de 5 a 6,4 valores;
- Insuficiente - de 1 a 4,9 valores”.

As classificações de Muito Bom e Excelente são fixadas pela tutela responsável pelas áreas da educação e da Administração Pública, pelas escolas, as quais terão por referência os resultados obtidos na avaliação externa da escola.

O Artigo 48.º valida que a atribuição Excelente, durante dois períodos consecutivos na ADD, determina:

- “A redução de quatro anos no tempo de serviço docente exigido para efeitos de acesso à categoria de professor titular.
- Se a classificação da ADD for de Excelente e Muito Bom durante dois períodos consecutivos, o tempo de serviço docente é reduzido em três anos, podendo aceder à categoria de professor titular.
- A atribuição de Muito Bom durante dois períodos consecutivos reduz em dois anos o tempo de serviço docente e a atribuição da menção qualitativa de Bom determina que seja considerado o período que respeita para efeitos de progressão e acesso na carreira”.

O Artigo 54.º refere que os docentes profissionalizados, integrados na carreira que adquirissem o grau académico de Mestre em Ciências da Educação era-lhes conferido:

- “Para os docentes com a categoria de professor, direito à redução de dois anos no tempo de serviço legalmente exigido para acesso à categoria de professor titular, desde que, em qualquer caso, tenham sido sempre avaliados com menção igual ou superior a Bom;
- Para os docentes com a categoria de professor titular, direito à redução de um ano no tempo de serviço legalmente exigido para progressão ao escalão seguinte, desde que, em qualquer caso, tenham sido sempre avaliados com menção igual ou superior a Bom”.

Para os docentes profissionalizados, integrados na carreira que adquirissem o grau académico de Doutor em Ciências da Educação era-lhes conferido:

- “Para os docentes com a categoria de professor, direito à redução de quatro anos no tempo de serviço legalmente exigido para acesso à categoria de professor titular, desde que, em qualquer caso, tenham sido sempre avaliados com menção igual ou superior a Bom;
- Para os docentes com a categoria de professor titular, direito à redução de dois anos no tempo de serviço legalmente exigido para progressão ao escalão seguinte, desde que, em qualquer caso, tenham sido sempre avaliados com menção igual ou superior a Bom”.

Em suma, em 2007 foi aprovado um novo ECD. O ingresso na carreira docente dependia, para além das habilitações académicas e da abertura de vagas, da aprovação dos candidatos numa

polemica Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades (PACC). Esta prova encontrava-se estruturada em função dos programas e das orientações curriculares dos diferentes graus de ensino e a sua principal finalidade era apurar se o candidato possuía os conhecimentos e competências necessárias à atividade docente, numa determinada área de especialidade. Inicialmente, a prova deveria ser feita por todos os professores contratados, como condição para concorrerem ao concurso nacional de professores, mas acabou por ser apenas aplicada, durante dois anos, aos docentes com menos de cinco anos de serviço, tendo sido suspensa definitivamente em 2015. Esta medida gerou uma enorme onda de contestação por parte dos docentes e acabou por ser declarada inconstitucional por um acórdão do Tribunal de Contas, após pedido de fiscalização por parte das estruturas sindicais. Um dos fundamentos da decisão incluía o pressuposto que a certificação das instituições do ensino superior devia ser considerada suficiente para assegurar a preparação dos professores, dispensando-se assim a necessidade de proceder a uma outra avaliação das suas capacidades. Com a entrada deste novo ECD, o processo de avaliação e as condições de progressão da carreira sofreram novas alterações, em particular, nos seguintes aspetos: a criação de categorias hierarquizadas – professores titulares e professores – que regulou o acesso ao topo da carreira; a implementação de um sistema de avaliação dos professores cuja classificação estaria sujeita a uma cota que dependeria dos resultados obtidos na avaliação externa da escola; a introdução de novas dimensões na avaliação que, para além do relatório de autoavaliação, passou a incluir a observação de aulas e a criação de novas menções da avaliação de desempenho, sobre o pretexto de tornar a avaliação de desempenho “mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira”, no sentido de “promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva”.

Consideramos pertinente deixar aqui registado a entrada da figura de “Diretor”, pela indignação que nos provoca. Em Portugal, com a restauração da democracia, ocorrida em abril de 1974, a gestão das escolas públicas passou a ser efetuada por órgãos colegiais, democraticamente eleitos, ficando para trás a gestão unipessoal e autoritária de reitores e diretores. Pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 que procedeu à segunda alteração do Decreto-Lei nº 75/2008 fazem-se novas alterações no modelo de governação das escolas. É instituída a figura do diretor como constituinte da reforma da administração escolar, adjudicada de um modelo de tendências internacionais chamado de “Gestão Centrada na Escola” (Lima, L., 2011, p. 47). Em nosso parecer, a escola pública deu um passo atrás, tornando-se menos democrática.

2.1.3. A última década em análise

2.1.3.1. Avaliação relativa ao Decreto-Lei n.º 75/2010

O sistema de avaliação anunciado no ciclo avaliativo 2007-2009 e a decorrer no ciclo de 2009-2011, na sequência do processo negocial desenvolvido com as organizações sindicais representativas do pessoal docente, foi celebrado, no dia 8 de janeiro de 2010 o Acordo de Princípios para a Revisão do ECD e do Modelo de Avaliação dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e dos Educadores de Infância. A revisão aprovada, do referido acordo de princípios, apresentou alterações no sistema de avaliação de desempenho dos docentes, com consequências nas regras de progressão na carreira. Com a pretensão de simplificar os procedimentos e reforçar a articulação entre a avaliação do desempenho e a progressão na carreira, os docentes com melhores resultados na avaliação de desempenho seriam premiados com a progressão mais rápida. Desde então, a valorização do mérito passou a traduzir-se não só nas bonificações de tempo de serviço para progressão na carreira, mas também na progressão aos 5.º e 7.º escalões sem dependência de vaga para os docentes que obtenham na avaliação de desempenho as menções qualitativas de Muito Bom ou de Excelente. Quanto à diferenciação dos desempenhos, manteve-se a adequada articulação com o modelo de avaliação do desempenho da generalidade dos trabalhadores da Administração Pública, ao continuar vigente a regra da fixação de uma percentagem máxima para as menções qualitativas de Muito Bom e de Excelente. Outra peculiaridade foi a instituição de modalidades de supervisão da prática docente, como a pretensão de garantir a qualidade do serviço educativo prestado e a progressão na carreira, designadamente nos escalões onde é fixada contingentação através de vagas. Por último, a carreira docente passa a estruturar-se numa única categoria, terminando a distinção entre professores e professores titulares. Para ingresso na profissão, mantém-se a prova pública e o período probatório. Mantém-se igualmente uma estrutura de carreira que premeia o resultado da avaliação de desempenho, sendo fixada através de vagas em dois momentos ao longo da carreira: a entrada para o 5.º e para o 7.º escalão. Deste modo, o ponto três do Artigo 37.º refere que a progressão aos 3.º, 5.º e 7.º escalões depende do seguinte: observação de aulas, no caso da progressão aos 3.º e 5.º escalões e obtenção de vaga, no caso da progressão aos 5.º e 7.º escalões. A progressão aos 5.º e 7.º escalões, processa-se anualmente. Para além da reformulação dos escalões e das cotas de acesso para o 5º e 7º escalão, a Ministra da Educação Isabel Alçada introduziu dois novos índices: 272 e 370. Desde então, a carreira docente é constituída por 10 escalões. Os módulos de tempo de serviço docente nos

escalões têm a duração de quatro anos, com exceção do tempo de serviço no 5.º escalão que tem a duração de dois anos.

A respeito da ADD, o Artigo 40.º deste Decreto-Lei acrescenta alguns parâmetros aos anteriores Decretos:

- “Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente;
- Identificar as necessidades de formação do pessoal docente;
- Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente;
- Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho;
- Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente;
- Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional”.

O processo da ADD mantém-se bienal e é obrigatória para progredir na carreira.

No Artigo 45.º, sobre Domínios de avaliação, refere que a dimensão de avaliação:

- “tem um carácter transversal ao exercício da profissão docente.
- aprecia o contributo e a qualidade científico-pedagógica do trabalho desenvolvido pelo docente, tendo em conta os seguintes domínios:

- a) Preparação e organização das atividades letivas;
- b) Realização das atividades letivas;
- c) Relação pedagógica com os alunos;
- d) Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.

- são apreciados os contributos do docente para o funcionamento e qualidade do serviço prestado pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada, sendo tidos em conta os seguintes domínios:

- a) O cumprimento do serviço letivo e não letivo distribuído;
- b) O contributo dos docentes para a realização dos objetivos e metas do projeto educativo e dos planos anual e plurianual de atividades do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;

c) A participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão;

d) A dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação.

Aprecia a incorporação da formação na prática profissional do docente, operacionalizando-se no domínio formação contínua e desenvolvimento profissional.

No processo de avaliação do desempenho e durante o ano letivo devem ser recolhidos elementos relevantes de natureza informativa, designadamente decorrentes de autoavaliação e observação de aulas”.

Relativamente à carreira docente, o Artigo 48.º refere que a progressão aos 5.º e 7.º escalões sem dependência de vagas, aos docentes que obtenham, na avaliação do desempenho imediatamente anterior à progressão, uma das referidas menções:

b) “A bonificação de um ano para progressão na carreira, a usufruir no escalão seguinte, aos docentes que obtenham duas menções qualitativas consecutivas de Excelente ou, independentemente da ordem, duas menções qualitativas consecutivas de Excelente e Muito Bom;

c) A bonificação de seis meses para progressão na carreira, a usufruir no escalão seguinte, aos docentes que obtenham duas menções qualitativas consecutivas de Muito Bom;

d) A atribuição de um prémio monetário de desempenho, nos termos definidos no artigo 63.º que seja considerado o período que respeita para efeitos de progressão na carreira”;

O Artigo 54.º, referente aos docentes integrados na carreira que tenham adquirido o grau de Mestre ou Doutor, quer na área científica que lecionam ou em Ciências da Educação, também se registaram algumas alterações, desde que, em qualquer caso, na avaliação do desempenho docente lhes tenha sido sempre atribuída menção qualitativa igual ou superior a Bom.

- O Mestrado conferia o direito à redução de um ano no tempo de serviço legalmente exigido para a progressão ao escalão seguinte.
- O Doutoramento conferia direito à redução de dois anos no tempo de serviço legalmente exigido para a progressão ao escalão seguinte.

Os Artigos 132.º e 133.º remetem-nos para a contagem do tempo de serviço para efeitos de progressão da carreira para os docentes oriundos do ensino particular e cooperativo, sendo estes

reposicionados no escalão que lhes competiria caso estivessem integrados nas escolas de rede pública.

O Artigo 4.º informa que os docentes candidatos à admissão a concursos de recrutamento, provenientes do continente que ainda não tenham ingressado na carreira, passam a ser dispensados da prova de avaliação de competências e conhecimentos desde que tenham obtido, anteriormente na avaliação do desempenho, menção não inferior a Bom.

Pelo Artigo 5.º fica estabelecido que as categorias de professores e professores titulares se uniformiza a uma mesma categoria: a categoria de professor.

No Artigo 6.º refere que expira a designação de professor titular, transitando os docentes para uma nova estrutura de carreira, de acordo com o seu escalão de origem àquela designação.

Em síntese, ao introduzir este conjunto de alterações no Estatuto da Carreira Docente e na Avaliação do Desempenho, o Governo teve como objetivos garantir mais um obstáculo com consequências na carreira, tornando-a mais lenta e limitando a sua progressão. Ou se entra diretamente com uma menção qualitativa de Muito Bom ou Excelente ou entra no contingente geral cujo acesso é definido por cotas anualmente, pelo Ministério das Finanças e que tem sido uma barreira para a progressão da carreira para os professores. No nosso ponto de vista, esta decisão representa, por si só uma injustiça, na certeza de que muitos serão os docentes que obtêm propostas de Muito Bom e por falta de quotas, lhes é atribuído o nível de Bom. Esta desigualdade poderá também depender da escola onde o docente é avaliado e do ano. De acordo com um despacho publicado em Diário da República a 30 de julho de 2008, as classificações a atribuir no âmbito da ADD são definidas em função dos resultados da avaliação externa das escolas. Sendo que, são cinco os parâmetros considerados no procedimento da avaliação externa de uma escola: Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e gestão escolar, Liderança e Capacidade de autorregulação e melhoria da Escola/Agrupamento. Assim, os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas que forem sujeitos à avaliação externa com cinco classificações de "Muito Bom," no âmbito da avaliação de desempenho dos professores podem atribuir um máximo de 10 % de "Excelente" e 25 % de "Muito Bom". Se a escola for objeto de quatro "Muito Bom" e um "Bom", podem atribuir 9% de "Excelente" e 24 por cento de "Muito Bom". O despacho estipula ainda que as escolas que ainda não tenham sido sujeitas a auditoria externa, só podem atribuir os valores mais baixos previstos na Lei: no máximo 5% de "Excelente" e 20 % de "Muito Bom.

2.1.3.2. A ADD relativa ao Decreto-Lei n.º 26/2012

O Decreto-Lei n.º 26/2012 é um normativo regulamenta o sistema de Avaliação do Desempenho do Docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Promove ciclos de avaliação mais longos, coincidindo com a duração dos escalões da carreira e fomenta, a dimensão formativa da avaliação e defende a minimização de conflitos entre avaliadores e avaliados, regulando uma avaliação com uma natureza externa para os docentes em período probatório, no 2.º e 4.º escalões da carreira ou sempre que requeiram a atribuição da menção de Excelente, sendo que nos restantes escalões a avaliação tem uma natureza interna. “A avaliação externa é centrada na observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente” (Decreto-Lei n.º 26/2012 de 21 de fevereiro). “Para este efeito, é constituída uma bolsa de avaliadores, formada por docentes de todos os grupos de recrutamento” (*ibidem*). “A avaliação das dimensões em que assenta o desempenho da atividade docente – “científico-pedagógica, participação na vida da escola e relação com a comunidade educativa e formação contínua e desenvolvimento profissional” - realiza-se com recurso à autoavaliação efetuada por cada docente, tendo como referência os parâmetros aprovados pelo conselho pedagógico, no caso da avaliação interna, ou nos estabelecidos a nível nacional, no caso da avaliação externa” (*ibidem*). O presente Decreto consagra, ainda, a composição da secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico, bem como as competências dos diversos órgãos e intervenientes no procedimento da avaliação de desempenho. Estabelece também, “um regime especial de avaliação para os docentes posicionados no 8.º, 9.º e 10.º escalões da carreira docente, ou que exerçam as funções de subdiretor, adjunto, assessor de direção, coordenador de departamento curricular e o avaliador por este designado” (*ibidem*). No Artigo 2.º define que A Secção de Avaliação do Desempenho Docente, de ora em diante designada por SADD, é um órgão autónomo, cujas funções e competências são específicas e exclusivamente relacionadas com a avaliação de desempenho. Ao abrigo do n.º 1, do Artigo 12.º do presente Decreto Regulamentar, a SADD é constituída pelo presidente do Conselho Pedagógico e por quatro docentes membros do referido conselho que poderão ser ou não Coordenadores de Departamento e serão eleitos em sede de reunião do referido órgão. O Artigo 3.º estabelece que “o sistema de avaliação do desempenho deve ainda permitir diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, a considerar no plano de formação de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada” (*ibidem*).

Enquadramento normativo do processo de ADD na componente interna deste Decreto-Lei, no Artigo 4.º, relativo às dimensões da avaliação do desempenho:

- a) “Científico-pedagógica;
- b) Participação na vida da escola e relação com a comunidade educativa;
- c) Formação contínua e desenvolvimento profissional”.

No Artigo 6.º, consideram-se elementos de referência da avaliação:

- a) “Os objetivos e as metas fixadas no PEA;
- b) Os parâmetros estabelecidos para cada uma das dimensões aprovadas pelo conselho pedagógico”.

O Artigo 8.º, determina os intervenientes na avaliação do desempenho:

- a) “O presidente do conselho geral;
- b) O diretor;
- c) O conselho pedagógico;
- d) A secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico;
- e) O avaliador interno;
- f) Os avaliados”.

No Artigo 9.º, refere que o Presidente do Conselho Geral tem a função de:

- a) “Homologar a proposta de decisão do recurso;
- b) Notificar o diretor ou a SADD para contra-alegar e nomear o seu árbitro”.

O Artigo 10.º, informa que o processo de ADD é da responsabilidade do Diretor do agrupamento, cabendo-lhe assegurar as condições necessárias à sua realização. Está, igualmente sobe sua alçada, o proceder de avaliação dos docentes posicionados no 8.º, 9.º e 10.º escalão, que exerçam as funções de subdiretor, adjunto, assessor de direção, coordenador de estabelecimento, coordenador de departamento curricular e o avaliador por este designado e analisar/ decidir as reclamações, nos processos em que foi avaliador.

O Artigo 11.º refere as competências do Conselho Pedagógico:

- a) “Eleger os quatro docentes que integram a SADD;

b) Aprovar o documento de registo e avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões:

- Científico-pedagógica;
- Participação na vida da escola e relação com a comunidade educativa;
- Formação contínua e desenvolvimento profissional;
- Aprovar os parâmetros previstos para cada uma das dimensões”.

O Artigo 12.º, remete para as competências da SADD (Secção de Avaliação do Desempenho Docente) do Conselho Pedagógico:

- “Aplicar o sistema de avaliação do desempenho tendo em consideração, o PEA e o serviço distribuído ao docente;
- Calendarizar os procedimentos de avaliação;
- Conceber e publicitar o instrumento de registo e avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados;
- Acompanhar e avaliar todo o processo;
- Aprovar a classificação final harmonizando as propostas dos avaliadores e garantindo a aplicação das percentagens de diferenciação dos desempenhos;
- Apreciar e decidir as reclamações, nos processos em que atribui a classificação final;
- Aprovar o plano de formação previsto na alínea b) do n.º 6 do Artigo 23.º, sob proposta do avaliador”.

O Artigo 14.º informa que são requisitos do Avaliador Interno (AI):

- Estar integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado;
- Pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado;
- Ser titular de formação em ADD ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica.

Na impossibilidade de aplicação dos critérios previstos no número anterior não há lugar à designação, mantendo-se o coordenador de departamento curricular como avaliador.

Compete ao AI a avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões da ADD através dos seguintes elementos:

- “Projeto docente (opcional);
- Documentos de registo e avaliação;

- Relatórios de autoavaliação”.

O ponto 3, alínea b) do Artigo 14.º, remete-nos para os procedimentos da ADD. Os documentos a apresentar pelo avaliador interno: o documento de registo e avaliação; o parecer do projeto docente e o parecer sobre o relatório de autoavaliação. Os documentos a apresentar pelo avaliado são: Projeto docente (Artigo 17.º) /opcional e o Relatório de autoavaliação (Artigo 19.º).

O Projeto Docente (PD) tem por referência as metas e objetivos traçados no PEA e consiste no enunciado do contributo do docente para a sua concretização. Traduz-se num documento constituído por um máximo de duas páginas, anualmente elaborado em função do serviço distribuído. A sua apreciação é comunicada ao avaliado, por escrito, pelo avaliador. Tem carácter opcional, sendo substituído, para efeitos avaliativos, se não for apresentado pelo avaliado, pelas metas e objetivos do PEA. O propósito do Relatório de autoavaliação (RAA) consiste na reflexão do avaliado sobre a sua atividade desenvolvida na prática letiva; nas atividades promovidas; na análise dos resultados obtidos; no contributo para os objetivos e metas fixados no Projeto Educativo do agrupamento; na formação realizada e o seu contributo para a melhoria da ação educativa. Este procedimento é anual e reporta-se ao trabalho efetuado nesse período. Deve ter um máximo de três páginas, não podendo ser anexados documentos. A omissão da entrega do RAA, por motivo injustificados nos termos do ECD, implica a não contagem do tempo de serviço do ano escolar em causa, para efeitos de progressão na carreira docente.

O Artigo 20.º deste Decreto, indica que o resultado da avaliação a atribuir em cada ciclo de avaliação é expresso numa escala graduada de 1 a 10 valores, a saber: Excelente (9 a 10 valores); Muito Bom (8 a 8,9 valores); Bom (6,5 a 7,9 valores); Regular (5 a 6,4 valores) e insuficiente (1 a 4,9 valores). As classificações são ordenadas de forma crescente por universo de docentes.

O Artigo 21.º remete-nos para a Avaliação final, referindo que:

1 – “A classificação final corresponde ao resultado da média ponderada das pontuações obtidas nas três dimensões de avaliação (dimensão científica, dimensão participação na escola e relação com a comunidade e dimensão formação contínua e desenvolvimento profissional).

2 – Para efeitos do disposto no número anterior são consideradas as seguintes ponderações:

Percentagens das dimensões para a avaliação final.

Docentes sem aulas observadas

- a) 60 % para a dimensão científica e pedagógica;
- b) 20 % para a dimensão participação na escola e relação com a comunidade;
- c) 20 % para a dimensão formação contínua e desenvolvimento profissional.

Docentes com aulas observadas

3 - Havendo observação de aulas, a avaliação externa representa 70 % da percentagem prevista na alínea a).

- a) 70 % para a dimensão científica e pedagógica;
- b) 20 % para a dimensão participação na escola e relação com a comunidade;
- c) 20 % para a dimensão formação contínua e desenvolvimento profissional.

4 - A secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico atribui a classificação final, após analisar e harmonizar as propostas dos avaliadores, garantindo a aplicação das percentagens de diferenciação dos desempenhos, previstas no artigo anterior.

5 - A avaliação final é comunicada, por escrito, ao avaliado”.

Art.º 22.º: Em situação de desempate entre docentes com a mesma classificação final, os critérios recaem para:

- a) “A classificação obtida na dimensão científica e pedagógica;
- b) A classificação obtida na dimensão participação na escola e relação com a comunidade;
- c) A classificação obtida na dimensão formação contínua e desenvolvimento profissional;
- d) A graduação profissional calculada nos termos do artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 51/2009, de 27 de fevereiro;
- e) O tempo de serviço em exercício de funções públicas. Despacho n.º 12567/2012, art.º 3.º: A aplicação dos percentis aplica-se, de forma independente, em cada ano escolar, a cada um dos seguintes universos de docentes a avaliar:
 - a) Docentes contratados;
 - b) Docentes integrados na carreira, incluindo os docentes em período probatório e os docentes avaliados através de ponderação curricular;
 - c) Coordenadores de departamento curricular e coordenadores de estabelecimentos;
 - d) Avaliadores internos e membros da SADD, que não integrem a alínea anterior”.

Os efeitos do processo avaliativo estão plasmados no Artigo 23.º

- 1 – “A atribuição da menção de Excelente num ciclo avaliativo determina a bonificação de um ano na progressão na carreira docente, a usufruir no escalão seguinte.
- 2 - A atribuição da menção de Muito Bom num ciclo avaliativo determina a bonificação de seis meses na progressão na carreira docente, a gozar no escalão seguinte.
- 3 - A atribuição da menção de Excelente ou de Muito Bom no 4.º e 6.º escalões permite, nos termos no ECD, a progressão ao escalão seguinte sem a observação do requisito relativo à existência de vagas.
- 4 - A atribuição da menção qualitativa igual ou superior a Bom determina:

- a) Que seja considerado o período do respetivo ciclo avaliativo para efeitos de progressão na carreira docente;
 - b) A conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva em lugar do quadro no termo do período probatório.
- 5 - A atribuição da menção de Regular determina que o período a que respeita só seja considerado para efeitos de progressão na carreira após a conclusão com sucesso de um plano de formação com a duração de um ano proposto pelo avaliador ou avaliadores e aprovado pelo conselho pedagógico.
- 6 - A atribuição da menção de Insuficiente implica os seguintes efeitos:
- a) A não contagem do tempo de serviço do respetivo ciclo avaliativo para efeitos de progressão na carreira docente e o reinício do ciclo de avaliação;
 - b) A obrigatoriedade de conclusão com sucesso de um plano de formação com a duração de um ano que integre a observação de aulas, proposto pelo avaliador ou avaliadores e aprovado pelo conselho pedagógico.
- 7 - O plano de formação referido no número anterior tem uma ponderação de 50 % na classificação final prevista no artigo 21.º
- 8 - A atribuição aos docentes integrados na carreira de duas menções consecutivas de Insuficiente determina a instauração de um processo de averiguações.
- 9 - A atribuição aos docentes em regime de contrato a termo de duas menções consecutivas de Insuficiente determina a impossibilidade de serem admitidos a qualquer concurso de recrutamento de pessoal docente nos três anos escolares subsequentes à atribuição daquela avaliação”.

O Artigo 27.º refere-se ao procedimento especial de avaliação. Nestes termos, são avaliados os seguintes docentes:

- a) Posicionados no 8.º escalão da carreira docente, desde que, nas avaliações efetuadas ao abrigo de legislação anterior à data de entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, tenham obtido a classificação de pelo menos

“Satisfaz” e que, nos termos do presente decreto regulamentar, tenham obtido pelo menos a classificação de Bom;

- b) Posicionados no 9.º e 10.º escalões da carreira docente;
 - c) Que exerçam as funções de subdiretor, adjunto, assessor de direção, coordenador de departamento curricular e o avaliador por este designado.
- 2 - Os docentes referidos no número anterior entregam um relatório de autoavaliação no final do ano escolar anterior ao do fim do ciclo avaliativo.
- 3 - A omissão da entrega do relatório de autoavaliação, por motivo injustificado nos termos do ECD, implica a não contagem do tempo de serviço do ano escolar em causa, para efeitos de progressão na carreira docente.
- 4 - O relatório previsto nos números anteriores consiste num documento com um máximo de seis páginas, não lhe podendo ser anexados documentos.
- 5 - O relatório de autoavaliação é avaliado pelo diretor, após parecer emitido pela secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico, considerando as dimensões previstas nas alíneas b) e c) do n.º 1 do artigo 4.º
- 6 - A classificação final do relatório de autoavaliação corresponde ao resultado da média aritmética simples das pontuações obtidas nas dimensões de avaliação previstas nas alíneas b) e c) no artigo 4.º
- 7 - A obtenção da menção de Muito Bom e Excelente pelos docentes identificados no n.º 1 implica a sujeição ao regime geral de avaliação do desempenho.
- 8 - Os docentes integrados no 10.º escalão da carreira docente entregam o relatório de autoavaliação quadrienalmente.
- 9 - Os docentes que reúnam os requisitos legais para a aposentação, incluindo para aposentação antecipada, durante o ciclo avaliativo e a tenham efetivamente requerido nos termos legais podem solicitar a dispensa da avaliação do desempenho”.

“Cada um dos universos integra a totalidade dos docentes avaliados, em cada ano escolar, e são calculados no momento do procedimento de harmonização das propostas dos avaliadores pela SADD.

Os percentis são aplicados para determinação do número máximo de menções qualitativas de Excelente e de Muito Bom, com arredondamento à unidade, de forma independente em cada universo. É vedada a transferência de menções qualitativas não atribuídas entre os universos. O número de menções de Excelente e de Muito Bom resultante da aplicação dos percentis à totalidade dos docentes avaliados é arredondado por excesso. Da aplicação dos percentis em cada ano escolar, não pode resultar a atribuição, de um número total de menções qualitativas de Excelente e de Muito Bom superior ao número da totalidade dos docentes avaliados. Sempre que da aplicação dos percentis a cada um dos universos resultar um valor inferior à unidade é garantido o acesso a uma menção de Excelente ou de Muito Bom”.

O Decreto-Lei n.º 42/2012, de 21 de fevereiro estabelece as grandes linhas de orientação do novo regime de Avaliação do Desempenho Docente. O Despacho normativo n.º 24 regulamenta o processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos, com vista à observação de aulas na dimensão científica e pedagógica. Já o Despacho n.º 1256 estabelece os universos e critérios para a determinação dos percentis relativos à atribuição das menções qualitativas de Muito Bom e Excelente.

Em 2014, o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, presente no Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, considera que para o “primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência”. Já no segundo ciclo, “o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar”. Este decreto informa ainda que é da responsabilidade dos docentes do segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada. Viseu & Barroso (2020) referem que desde 2014 até à atualidade, o grau de mestre é considerado fundamental para a atividade do docente, sendo o principal requisito para o ingresso na carreira docente (*ibidem*: p. 111).

“Na realidade, múltiplos estudos internacionais recentes, divulgados tanto em publicações científicas como em análises e sínteses de organizações independentes, nomeadamente a OCDE e a Eurydice, têm vindo a revelar que o aumento do nível geral da formação de professores tende a ter um efeito mensurável e muito significativo na qualidade do

sistema de ensino, tal como se registou notavelmente na Finlândia. Têm igualmente vindo a indicar que a profundidade do conhecimento dos professores sobre as matérias específicas que lecionam tem efeito expressivo na sua autonomia e segurança em sala de aula, traduzindo-se numa mais elevada qualidade da aprendizagem dos alunos. Finalmente, têm vindo a mostrar que a formação inicial dos professores nas matérias de docência é crucial e não é substituível pela formação profissional contínua, que obviamente não deixa de desempenhar um papel indispensável”

(Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio).

Viseu & Barroso (2020) referem que, em Portugal, o aumento das qualificações para a docência com os graus académicos de mestrado e doutoramento têm vindo a aumentar desde 2007 (*ibidem*: p. 111). Em contrapartida, segundo fontes do Diário de Notícias de 3 de fevereiro de 2022, o número de diplomados em Educação tem vindo a diminuir. Estima-se que na década de 2010/2020, a percentagem de diplomados no ensino superior de Educação, desceu de 8,6% para 5%, colocando Portugal abaixo da média da OCDE e da União Europeia, enquanto a idade média dos professores tem aumentado. Este alerta é proveniente do relatório anual do Conselho Nacional de Educação (CNE). Ano após ano, o número de professores retidos no 4.º e 6.º escalões vai aumentando devido à escassez de vagas libertadas pela tutela. Para facilitar a leitura desta visão economicista, construímos o seguinte quadro, a partir das listas definitivas de graduação nacional dos docentes candidatos às vagas para acesso aos 5.º e 7.º escalões desde os anos de 2018 a 2021, publicadas pela Direção Geral da Administração Escolar (DGAE). No presente ano de 2022, este órgão disponibilizou já as listas provisórias de docentes candidatos ao 5.º escalão (2709 candidatos) e ao 7.º escalão (1484candidatos).

Quadro 3. Número de vagas abertas entre 2018/2021 e número de docentes retidos em cada escalão.

Ano/Escalão		Lista	Vagas	Retidos
2018	4º Escalão	285	133	152
	6º Escalão	577	195	382
2019	4º Escalão	1163	632	531
	6º Escalão	2400	773	1627
2020	4º Escalão	1530	857	673
	6º Escalão	2398	1050	1348
2021	4º Escalão	3954	2100	1854
	6º Escalão	4158	1442	2716

Fonte: Elaboração própria idealizada a partir de dados da DGAE

Em 2014 o governo promoveu um concurso externo extraordinário de acesso à carreira docente, através da publicação do Decreto-Lei n.º 60/2014, de 22 de abril, colocando a concurso 2455 vagas. Este débil desbloqueio temporário permitiu a entrada para os quadros aos professores que tivessem três anos de contratos sucessivos (Diário da República, 1.ª série – N.º 100 – 26 de maio de 2014). A vigência do Decreto-Lei n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, permanece até ao atual ano de 2022 a estipular o processo da ADD.

Reflexão crítica

Com a entrada de Portugal para a União Europeia em 1986, todas as decisões políticas foram reajustadas às exigências do mercado europeu. Neste ano, o governo chefiado por Cavaco Silva aprova a LBSE, onde é mencionada a avaliação das escolas, dos professores e dos alunos como contributo à comunidade. Nas décadas seguintes, o tema da Avaliação Externa das escolas ganhou uma crescente visibilidade por toda a Europa. Enquadrada no conceito de globalização, generalizaram-se estratégias de comparação nacional e internacional entre as escolas de todos os Estados membros da UE, trazendo para dentro desta instituição uma educação mensurável, baseada nas evidências e nos rankings de excelência. A consequência desta lógica de comparativismo educativo, fez disparar a

defesa da livre escolha das escolas pelos pais para os seus educandos. Multiplicam-se os programas e ferramentas internacionais para avaliar as capacidades dos alunos e os modelos de regulação desta Instituição passaram a definir as agendas políticas nacionais e internacionais. Desde 2012, cada escola é avaliada individualmente, comparando o seu desempenho a nível interno e externo. Este processo é alimentado com a filosofia de proporcionar às escolas a capacidade de desenvolver estratégias de melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos, uma vez que o seu sucesso educativo já não é apenas definido pelos padrões nacionais, mas sim numa escala global. É precisamente esta ideologia que nos inspirou para a escolha do nome do Agrupamento de escolas que nos acolheu para desenvolvimento do estudo de caso – Agrupamento de Escolas **NÓS**. Não somos apenas portugueses, somos europeus. Todos fazemos parte da globalização. Somos cidadãos do mundo. Os sistemas de Avaliação Externa das escolas, a avaliação dos alunos e a Avaliação do Desempenho Docente, passam a estar intrinsecamente ligados. As escolas e a educação que nelas se desenvolve, passam a estar ao serviço das políticas de mercado. A escola/educação serve para credenciar os alunos, revestindo-os de habilidades para triunfarem na sociedade, cada vez mais competitiva. Aos olhos da sociedade (e do Estado que alimenta esta ideia, tentando-lhes distorcer a verdade), os professores são vistos como responsáveis pela qualidade e sucesso do ensino nas escolas, ficando à margem as desigualdades sociais dos alunos. Com graus económicos e culturais tão distintos, conseqüentemente, com expectativas tão diferentes, como podemos falar de igualdade de oportunidades? O ensino particular, nosso ponto de vista, veio aumentar ainda mais esta desigualdade, uma vez que a política dos rankings faz a seleção dos alunos, deixando de fora os mais desfavorecidos. Do ponto de vista legislativo, a lista de Decretos-Lei que se assomou sobre a ADD desde os anos 90, têm um caráter de gestão economicista bem claro: a imposição de barreiras que dificultam os docentes de acederem ao topo da carreira. Entre imposições antagónicas e reivindicações dos docentes, chegamos ao Decreto-Lei n.º 26/2012 que rege, até à atualidade, o sistema de ADD dos professores do ensino básico e secundário. Neste normativo prevalece a estratégias de quotas para restringir os acessos ao 5.º; 7.º e 8.º escalões, dando o consentimento à escola que tenha merecido um “Excelente” na sua Avaliação Externa, de atribuir as classificações de “Muito Bom” ou “Excelente” apenas a 25% dos seus docentes.

Evidenciamos a opinião de alguns professores dos quais registamos as suas opiniões sobre o papel economicista da ADD. “A ADD é uma mera fórmula administrativa que visa regular economicamente o impacto das progressões no Orçamento do estado” (Docente 8, 2022). Na opinião de outro docente, “a ADD é meramente uma política economicista que tem como objetivo impedir os docentes de chegarem ao topo da carreira” (Docente 10, 2022).

As injustiças sentidas pelos atores escolares, ao ser-lhes vedada a possibilidade de progredir na sua carreira, o desacreditar e a desmoralização da profissão, por parte da sociedade – sendo o Estado, na nossa opinião, o grande responsável – são a consequência de haver cada vez menos jovens atraídos pela profissão de docente. Se por um lado, a carga de trabalho dos docentes, de ano para ano, é mais exasperante. Plataformas, grelhas, análise e construção de documentos/relatórios, reuniões semanais, que ocupam grande parte do seu tempo, esgotando toda a energia que deveria ser direcionada para a preparação de atividades letivas. Ou seja, direcionada para a criatividade e leveza para lidar com os alunos e não para as questões “burocráticas” da instituição.

A necessária de formação continua por parte dos docentes, tão difundida nos normativos educacionais, torna-se, no nosso entender, paradoxal. Que incentivo têm os docentes de fazerem Mestrados ou Doutoramentos, se estes apenas lhes dão a bonificação de meio ano e um ano, respetivamente, de progressão na carreira? Só o fazem apenas os que valorizam a sua formação pessoal. Comparativamente, um docente que obtenha um “Muito Bom” ou “Excelente”, tem a vantagem de progredir meio ano e um ano, respetivamente, de progressão na carreira.

Por outro lado, vivemos num país em que as leis não são iguais em todo o seu território. Nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira foi retirado do Estatuto da Carreira Docente (ECD) o constrangimento administrativo que bloqueia a entrada para o 5º e 7º escalões, sendo abertas o número de vagas em igualdade com o número de professores para acederem aos respetivos escalões. Revemo-nos na opinião de alguns atores escolares que, deliberadamente, nos facultaram as suas opiniões sobre o papel da ADD e o seu contributo para o ensino: “A ADD nestes moldes descarateriza o que é ser: aluno; professor; membro da comunidade escolar” (Docente 4, 2022). E ainda: “A ADD não contribui para uma escola mais colaborativa/cooperativa. É um processo difícil, injusto e burocrático. Não acrescenta qualidade à escola, ao docente e à educação” (Docente 3, 2022).

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Os modelos sociológicos de análise organizacional: a escola como organização burocrática e como organização política.

Nota Introdutória

Sobre a questão “De que forma as escolas apresentam distintas características organizacionais?” Per-Erik Ellström (2007) comenta que “há uma divisão entre uma visão de consenso e uma visão de conflito acerca das organizações educacionais (*ibidem*: p.450). Ellström refere que enquanto certos autores como (Katz, 1964; Bidwell, 1965; Weick, 1976) defendem que esta instituição apresenta particularidades singulares, outros, como (Bidwell, 1965; Shipman, 1968; Banks, 1976; Berg, 1981), descrevem-na como hierarquicamente burocrática, conservadora e racional (*ibidem*: p.450). Adianta ainda que, autores como (March & Olsen, 1976; March, 1976) consideram os processos organizacionais “ambíguos” e “incertos”; (Weick, 1976; Katz, 1964; Bidwell, 1965) retratam a organização como debilmente articulada e finalmente, (Cohen, 1972) refere que o sistema escolar é “anárquico” (*ibidem*: p.2). Ellström refere ainda a dualidade de opiniões entre os autores que “retratam a escola como um sistema sociocultural unido por uma rede interpessoal de relações informais, objetivos compartilhados e uma cultura organizacional comum (Sarason, 1971; Alderfer e Brown, 1975; Ekholm, 1976) e aqueles que vêem a escola como uma entidade política, caracterizada por conflitos, disputa por poder e negociações entre grupos de interesses e subunidades como ingredientes normais da vida organizacional (Baldrige, 1971; Isling, 1980; Sandkull, 1981)” (*ibidem*: p.450). Estas quatro configurações de pensar a escola, fizeram brotar os quatro modelos organizacionais: o modelo racional; o modelo sistema social; o modelo político e o modelo anárquico (*ibidem*: p. 451). O conceito de “modelo organizacional” abarca um conjunto de particularidades, através das quais é possível compreender a realidade organizacional no que concerne à sua estrutura, aos seus esquemas e processos (*ibidem*: p. 451). Ellström ressalva para o facto de cada modelo nos transmitir apenas uma visão parcial das características organizacionais desta instituição, uma vez que cada modelo evidencia um conjunto de particularidades, que diferenciam as quatro dimensões organizacionais destacadas (*ibidem*: pp.451-455).

No quadro seguinte, pretendemos plasmar as singularidades de cada modelo organizacional proposto por Ellström.

Quadro 4. Tipologia dos modelos organizacionais segundo Ellström

Modelos organizacionais	Características	Autores
Modelo racional	Organizações concebidas para alcançar objetivos precisos. A ação organizacional é assumida para obter um resultado. Papéis específicos e procedimentos muito claros e objetivos compartilhados.	Gouldner (1959); Allison (1971); Georgiou (1973); Abrahamsson (1975); March e Simon (1958); Thompson (1967); Pfeffer (1981); Shipman (1968); Banks (1976); Berg (1981)
Modelo sistema social	Destaca as propriedades decorrentes e não delineadas que distinguem as características da organização informal. Resposta adaptativa espontânea a problemas organizacionais internos e externos. Ênfase da cultura organizacional na integração de natureza sociopsicológica, e autonomia entre elementos gerais como uma propriedade básica das organizações. Esta integração implica: regras, normas e um sistema cultural de valores, crenças e ideologia.	Katz & Kahn (1978); French & Bell (1978); Ekholm (1976).
Modelo político	Sistema de interação individual e de subgrupos perseguindo diferentes interesses, objetivos e ideologias através do uso do poder e de outros recursos. Conflito como um aspeto normal da vida organizacional.	Baldrige (1971); Pfeffer, (1981) Pfeffer e Salancik (1974); Isling (1980) e Sandkull (1981); March & Simon, (1958); Cyert & March, (1963); Pettygrew, (1973).

<p>Modelo anárquico:</p>	<p>As três metáforas do modelo anárquico: “anarquia organizada” (há objetivos e preferências contraditórias e mal definidos o que torna a intencionalidade da ação organizacional, problemática; há participação fluída e parcial; tendência de membros da organização em reconstruir seletivamente e distorcer eventos organizacionais do passado); “caixote de lixo” (assumida falta de intencionalidade da ação organizacional, a decisão para a solução de problemas e tomada de decisões é vista como um despejo de várias correntes mais ou menos autónoma; em vez de objetivos, há símbolos, propaganda, jogos ou, justificativas para interação); sistemas educativos “debilmente articulados” (elementos da organização pouco unidos. Nas escolas são mencionados: intenções e ações; processos e resultados; dirigentes e professores; professores e professores; professores e alunos, Não há ligação entre as atividades).</p>	<p>Cohen et al., (1972); Cohen & March (1974); Weick (1976).</p>
--------------------------	---	--

Fonte: Elaboração própria idealizada a partir de Per-Erik Ellström (2007)

Este autor coloca a hipótese para a criação de um modelo organizacional integrador, ou seja, uma complementaridade entre os quatro modelos organizacionais. Esta ideia traduz uma conceção compatível entre os modelos, uma vez que são dimensões da mesma realidade organizacional (*ibidem*. pp.455-456). E salienta que esta visão integradora não implica que as quatro dimensões não sejam igualmente relevantes, em distintas organizações (por exemplo, escolas e organizações industriais) (*ibidem*. pp.455-456). Nente seguimento, apresentamos um panorama onde apresentamos as diferenças das quatro dimensões organizacionais (*ibidem*. pp.456-459).

Quadro 5. Modelo integrado: Características complementares da realidade organizacional das escolas.

Modelos organizacionais	Tecnologias e processos organizacionais	Objetivos e preferências	Características
Modelo racional: palavras-chave: verdade, pensamento e trabalho orientado.	Tecnologia clara e processos organizacionais certos e transparentes. Conseqüentemente, bem compreendidos pelos atores.	Claros/evidentes e partilhados	Na ação organizacional é assumido como o modelo adequado no sentido de ser normativamente legítimo. Gerado através da interligação e integração da verdade - dimensão racional; da confiança - dimensão social; do poder - dimensão política e da insensatez - dimensão anárquica.
Modelo sistema social: palavras-chave: confiança, aprendizagem e colaboração.	Incertos e ambíguos.	Claros/evidentes e partilhados	Destaca as relações interpessoais e a cultura organizacional como determinantes da ação organizacional. Ação organizacional desconhecida (normas, ideologias e tradições), tornando a tecnologia e os processos organizacionais ambíguos. As atividades organizacionais, serão amplamente dirigidas pela aprendizagem baseada em comportamentos do tipo tentativa-e-erro e Feedback

			de ações prévias.
Modelo político: palavras-chave: poder, conflito e força.	Certos e transparentes	Objetivos inconsistentes ou discordantes entre os membros de uma organização (Conflito).	Melhor compreensão das organizações onde se enfatiza a diversidade de interesses. A importância do poder e da luta e de comportamento analítico-racional ou racionalidade política na perspectiva de Lima (2001, p.19)
Modelo anárquico: palavras-chave: insensatez, aleatoriedade e jogo.	Incertos e ambíguos	Incompreensíveis e não partilhados pelos membros da organização.	A escola é vista como um mundo agitado e confuso que tem de enfrentar e perante este contexto, a vida organizacional pode, nesta ordem, ser considerado adequado.

Fonte: Elaboração própria idealizada a partir de Per-Erik Ellström (2007)

1. O Modelo burocrático-racional

1.1. Características do Modelo burocrático-racional

1.1.1. A génese da burocracia

As teorias da Administração Clássica e Científica, brotaram das ideias de vários teóricos em administração como o francês Henry Fayol, do inglês Lyndall Urwick e o americano F. W. Mooney. Esta visão de que a administração é um método de coordenação e controle, chega aos nossos dias, ficando enraizada no pensamento quotidiano (Morgan, 2006, p. 27). Recuemos ao séc. XVIII. Com a chegada da Revolução Industrial à Europa e à América do Norte, o mundo assistiu a uma generalização das máquinas e com elas, o mecanicismo ligado às organizações (Morgan, 2006, p. 24). O propósito de uma gestão eficaz da organização, chegou ao séc. XX, com o importante contributo do sociólogo alemão Max Weber, ao comparar a rotina da produção de uma máquina com a ação humana

espontânea de uma organização (Morgan, 2006, p. 26). Max Weber (1963), moldou o conceito da burocracia como sendo um sistema de regras e não de pessoas e assinala a primeira definição de burocracia como: “uma forma de organização que enfatiza a precisão, a rapidez, a clareza, a regularidade, a confiabilidade e a eficiência, atingidas através da criação de uma divisão de tarefas fixas, supervisão hierárquica, regras detalhadas e regulamentos” (ibidem: p. 26). Na definição de Chiavenato, (2004), a burocracia é uma forma de organização humana que procura adequar os meios aos fins pretendidos, com o propósito de obter a máxima eficiência (ibidem: pp.196-197). A sua origem remonta à época da antiguidade, nas mudanças religiosas verificadas após o Renascimento (ibidem: pp.196-197). Etimologicamente, a palavra “burocracia” nasceu do hibridismo: do francês “bureau” (escritório) e do grego “cracia” (administração). Num contexto marcado pela racionalização do mundo, pela necessidade do levantamento da economia financeira moderna, e o desenvolvimento técnico e pela crescente impessoalidade nas relações sociais imposta pela importância do fenômeno de massas, traçou um modelo de administração organizacional onde é irrefutável a hierarquia de autoridade legal, para validar-se das seguintes regras:

1. “Toda norma legal pode ser estabelecida por acordo ou imposição;
2. Todo o direito consiste num sistema integrado de normas abstratas;
3. A pessoa que representa a autoridade ocupa um cargo, estando a sua atividade submetida a uma ordem impessoal;
4. A pessoa que obedece à autoridade o faz apenas na qualidade de “membro” da associação.
5. Os membros da associação não devem obediência ao representante do poder como indivíduo, mas à ordem impessoal” (Weber, 1963, pp.15-16).

As categorias fundamentais da autoridade legal, apresentadas por Weber não fazem alusão a uma autoridade suprema oportuna a um sistema de autoridade legal e são apresentadas nos seguintes princípios gerais:

1. “Uma organização contínua de cargos, delimitados por normas;
2. Uma área específica de competência;
3. A organização dos cargos obedece ao princípio da hierarquia;
4. As normas que regulam o exercício de um cargo podem ser regras técnicas ou normas;

5. Os membros do quadro administrativo devem estar separados da propriedade dos meios de produção e administração;
6. Há completa ausência de apreciação ao cargo pelo ocupante;
7. Tudo é registado em documentos, mesmo nos casos em que a discussão oral é a regra ou mesmo prescrita;
8. A autoridade legal pode ser exercida dentro de uma ampla variedade de formas diferentes” (*ibidem*: pp.17-18).

O autor sublinha que “o exercício da autoridade, e mais amplamente, o exercício da dominação consistem, precisamente, em administração. O tipo mais puro de exercício da autoridade legal é aquele que emprega um quadro administrativo burocrático”. Nada está acima da lei. Até a autoridade do chefe supremo da organização, assenta no âmbito da competência legal” (*ibidem*: p.19). Das várias formas de dominação, o mais puro exercício da autoridade legal é aquele que emprega um quadro administrativo burocrático sendo formado pelos seguintes critérios:

1. “São individualmente livres e sujeitos apenas à autoridade no que diz respeito às suas obrigações oficiais;
2. Estão organizados numa hierarquia de cargos, claramente definida;
3. Cada cargo possui uma esfera de competência, nitidamente determinada;
4. O cargo é preenchido mediante uma livre relação contratual;
5. Os candidatos são selecionados na base de qualificações técnicas;
6. São remunerados com salários fixos em dinheiro e com direito a pensões na maioria das vezes;
7. O cargo é considerado como única ou principal ocupação do funcionário;
8. O cargo estabelece os fundamentos de uma carreira;
9. O funcionário trabalha inteiramente desligado da propriedade dos meios de administração e não se apropria do cargo;
10. Está sujeito a uma rigorosa e sistemática disciplina e controle no desempenho do cargo” (*ibidem*: pp.20-24).

Qualquer administração baseada nestes fundamentos pode ser facilmente aplicada a qualquer organização (*ibidem*: pp.20-24).

Sendo o tipo mais puro de organização administrativa, este modelo “monocrático” de administração burocrática apresenta as seguintes características:

- “Capaz de atingir o mais alto grau de eficiência;
- Mais racional e conhecido meio de dominação sobre os seres humanos;
- Superior em precisão, estabilidade, rigor, disciplina e confiança”.

O conhecimento técnico, sustenta a superioridade da administração burocrática, “através do desenvolvimento da moderna tecnologia e nos métodos económicos da produção de bens, tornou-se totalmente indispensável”, independentemente de qualquer sistema económico: capitalista ou socialista (*ibidem*: pp.25-26). No sistema capitalista, a produção não conseguiria sobreviver e no sistema socialista, numa sociedade como a nossa, o mecanismo burocrático “é orientado para um funcionamento continuo por interesse compulsivo tanto materiais como objetivos, mas também ideais” (Weber, 1963, p.25). Nesta esteira, também Hall (1971), recorreu ao quadro concetual de diversos autores que se dedicaram ao estudo das propriedades da organização burocrática (Hall, 1971, p. 34). Na tentativa de não nos reiterarmos, mencionaremos apenas as que ainda não foram aqui expostas. As normas de mecanismo para a execução do cargo; as normas que controlam o comportamento dos atores; o poder limitado dos cargos e a separação entre o domínio e a administração. Segundo Ellström (1983), vários autores (March e Simon; Braybrooke e Lindblom; Cohen; March & Olsen), têm criticado esta forma de racionalidade organizacional devido aos limites na capacidade de conhecimento do indivíduo ou às condições organizacionais desfavoráveis (Ellström, 1983, p.3).

1.2. O modelo burocrático-racional aplicado à escola

Na tentativa de aceder ao estudo da Escola, como organização e apesar das inúmeras críticas que lhe vão sendo apontadas, o modelo burocrático predomina nestes estudos (Lima, 2001, p.27). “Como ponto de partida para a construção de um quadro concetual adequado à escola como organização” (Lima, 2001, p.17), recorreremos à opinião de diversos autores para lograr à compreensão do funcionamento desta instituição. Relativamente à organização escolar, Afonso (2010) ilustra a hierarquia burocrática que o Estado mantém sobre a escola/instituição que, com a exceção das universidades, o sistema educativo, no nosso país, apresenta uma forte tradição centralizada, ficando os “programas, currículos, financiamento, monitorização, controlo e inspeção, avaliação de escolas,

avaliação de desempenho de professores e, também, de avaliação das aprendizagens dos alunos (sobretudo na avaliação externa)” sobre o domínio das políticas educativas do governo, retirando a “autonomia de decisão” às escolas (Afonso, 2010, pp.13-14). Podemos estabelecer um paralelismo entre o trabalho organizacional das nossas escolas e a carreira docente com o legado de Max Weber (1963). Este teorizador preconizou a organização burocrática caracterizando-a como um sistema hierárquico ordenado e subordinado com um conjunto de normas que regulam cada divisão de trabalho, sendo cada cooperador, selecionado em função das suas aptidões e treinado para uma especificidade, tendo o dever de a desempenhar da melhor forma, sendo-lhe exigido empenho e rigor no cumprimento do horário estabelecido; cada cargo constitui uma ocupação remunerada a tempo inteiro e com perspetiva de carreira e de promoção regular; é invariavelmente desempenhado, segundo as regras gerais, não havendo favoritismo ou privilégios individuais. (Weber, 1963, p. 20-21). Clark & Meloy, (1990) evidenciam uma característica única da burocracia: a sua confiança na educação e na formação. À semelhança com as políticas de meritocracia da Nova Direita, que argumentam o regresso aos exames, sobre o pretexto da exigência e qualidade do ensino das nossas escolas, também Weber previu esta necessidade de desenvolvimento ao postular o 5º critério do quadro administrativo onde refere: “Os candidatos são selecionados na base de qualificações técnicas. Nos casos mais racionais, a qualificação é testada por exames, dada como certa por diplomas que comprovam a instrução técnica, (...)” (*ibidem*: p.20). Como Clark & Meloy, (1990) referem, o desenvolvimento moderno burocrático trouxe ao de cima o sistema de exames racionais, especializados e periódicos, promovido pelo prestígio social de certificados adquiridos através de tais exames especializados (*ibidem*: p.24). E esclarecem que este componente destaca os compromissos do sistema com a certificação e o exame como um caminho para a eficácia (*ibidem*: p.20). Na opinião destes autores, “a reforma mais popular introduzida como consequência das críticas educativas nos últimos cinco anos tem sido a manipulação de padrões através de formas de exames externos para professores e alunos” (*ibidem*: p.24).

A perspetiva da organização escolar à luz do modelo burocrático weberiano, vai de encontro à opinião de vários autores: Lima (1988), refere que: “Com as suas características de centralismo, uniformidade, previsão, hierarquia bem determinada, impessoalidade, etc. bem se pode aproximar do *tipo ideal* de burocracia, estudado por Max Weber” (Lima, 1988, p.58). Na instituição formal, a inflexibilidade respeitante a leis e regulamentos, onde impere a ordem e subordinação é titulada por Perrow (1981), por “tecnologia de rotina”, quando descreve que a organização “apresenta padrões de comportamento mais ou menos estáveis, baseados numa estrutura de papéis e de tarefas especializadas” (Perrow, 1981, p. 73). Deparamo-nos com uma conceção da escola como “locus de

reprodução normativa” (Lima, 1992, p.477) que segundo Costa (1996), é entendida, numa perspetiva sociológica no pensamento de Max Weber, como “estrutura concetual, despida de intenções prescritivas” que encontra a sua legitimidade na igualdade de tratamento perante a lei, quer no sentido pessoal ou funcional, e no caráter genérico da sua aplicação (Costa, 1996, p.43). “O tipo monocromático de burocracia”, em que no raio de operações, o Estado, aplica em todas as escolas o mesmo currículo a todos os alunos (*ibidem*: p.43). Costa (1996), argumenta ainda que a escola se enfatiza pela sua subordinação às decisões deliberadas pelo Ministério de Educação e pelo encadeamento hierárquico piramidal (Costa, 1996, p. 39). Este autor refere que esta regulamentação por parte da tutela, orienta toda a atividade escolar (*ibidem*: pp.39-40). Ao nível dos currículos de estudo, com a sua pedagogia uniforme, todos os alunos do país estudam o mesmo e ao mesmo tempo (*ibidem*: pp.39-40). A heterogeneidade entre discentes é totalmente desvalorizada (*ibidem*: pp.39-40). Lima (2001), realça esta análise quando refere que “as interpretações de tipo racional-burocrático” revelam mais a perceção dos objetivos da instituição, bem como a previsibilidade, planeamento,” a ordem e a conexão/conjunção de elementos no interior das organizações” (Lima, 2001, p.11). Assim, os agentes escolares têm um comportamento estandardizado e rotineiro, tornando-se previsível o seu funcionamento (Costa, 1996, p.39). A nossa ótica vai de encontro à visão de Alves & Cabral (2019), todos nós, professores e sociedade em geral, fomos socializados nesta lógica estatal da obediência em que Estado pensa e mandam, a escola obedece e executa, estando dispensada de pensar (Alves & Cabral, 2019, p.1). Com efeito, a Lei nº 35/2014 de 20 de junho de 2014, no Artigo 73.º - Deveres do trabalhador e do empregador público, no número dois, refere nas alíneas: f) e g) que “são deveres gerais dos trabalhadores: O dever de obediência, que consiste em acatar e cumprir as ordens dos legítimos superiores hierárquicos, dadas em objeto de serviço e com a forma legal; O dever de lealdade, que consiste em desempenhar as funções com subordinação aos objetivos do órgão ou serviço”(Diário da República nº 117 Série I de 20/06/2014). O carácter legal dos normativos e a sua consequente execução por força de lei, conduzem a um funcionamento previsível da organização escolar e a uma regulamentação pormenorizada das suas atividades, permitindo pouca margem de autonomia às instituições educativas (Costa, 1996, p.40). A estabilidade de funcionamento da escola, parece depender do cumprimento desse fator (*ibidem*: pp.40-41). Pois como afirma Silva (2004) “são estas normas que conferem sentido e legitimidade à ação dos atores organizacionais nas várias posições hierárquicas em que se encontrem” (Silva, 2004, p.61). Hoy & Miskel (2012) reforçam a imagem da burocracia como modelo explicativo da organização escolar, a propósito do conflito entre a autoridade do papel de professor e a autoridade do papel de administrador.

“O modelo burocrático é aquele que a maioria dos administradores escolares adotam, e isto poderá explicar a razão pela qual o modelo pode ser utilizado para prever com correção certos tipos de comportamento nas escolas” (Hoy & Miskel in Costa, 1987, p.49).

Lima (2001) remete-nos para esta condição quando advoga que o modelo burocrático das escolas não contempla “a importância dos conflitos organizacionais, a definição problemática dos objetivos, as dificuldades impostas por uma tecnologia ambígua e as estruturas informais” (Lima, 2001, p.30). No pensamento Weberiano, a eficiência da soberania legal repousa também no registo e conservação de documentos escritos dos atos administrativos, normas, propostas e decisões finais, afirmando que “A combinação de documentos com uma organização contínua de funções constitui o *bureau*, que é o núcleo de todos os tipos de atividade moderna das associações” (Weber, 1963, p.18). A imagem da escola (pública ou privada) assenta num quadro administrativo burocrático que se encaixa no legado de Max Weber. O funcionário burocrático recebe um salário fixo; ocupa o cargo como principal ocupação; de um modo idêntico, um órgão unipessoal em detrimento dos órgãos colegiais da escola; “o cargo estabelece os fundamentos de uma carreira; existência de um sistema de *promoção* baseado na antiguidade, no merecimento ou em ambos; a promoção depende do julgamento dos superiores” (Weber, 1963, p.20). Max Weber considera que, desta forma, a burocracia² não está sujeita às vontades dos líderes, mas apenas e só, à autoridade legal (*ibidem*: p.43).

A propósito da contínua produção normativa que caracteriza este modelo burocrático, Lima (1988) compara-o ao “paradigma normativo-taylorista devido à imposição de normas uniformes e universais dirigidas para todos os alunos de todas as escolas do país e por outro lado, este modelo burocrático revela algumas características “da Escola Clássica da Ciência Administrativa de Taylor (*ibidem*: p.59). Este autor descreve

“a centralização e a hierarquia formal; a divisão das tarefas administrativas em termos rigorosos de conceção e implementação; o encadeamento sucessivo das tarefas e dos escalões burocráticos e principalmente a ideia da máxima rentabilidade e da máxima eficiência, são

² “No senso comum, a burocracia é vista geralmente sob uma ótica pejorativa, e significa um processo lento, onde se multiplicam os documentos e no sentido de apego dos funcionários aos regulamentos. O leigo passou a empregar o termo burocracia aos defeitos do sistema e não ao sistema em si mesmo. Quando se fala em burocracia, normalmente associa-se a ideia de grande acumulo de papéis documentais e de procedimentos vistos quase sempre como desnecessários. Na verdade, essa é a disfunção da burocracia, ou seja, um defeito no sistema burocrático, mas não é o sistema em si”. (Júnio: 2015).

algumas das conhecidas máximas tayloristas aplicadas à administração do sistema educativo (*ibidem*: p.59).

O modelo Burocrático/Racional é “comum em abordagens do tipo jurídico, nos estudos sobre legislação escolar” (Lima, 2008, p.85) e, nesta ótica, a legislação escolar serviu de apoio à nossa investigação para alcançar esta lógica de regulação do Estado sobre a Escola. Mas nem sempre houve consenso entre os investigadores, no emprego do modelo burocrático, quando aplicado ao funcionamento da escola. No plano da Escola como organização burocrática, Morrish (1981), admite contradições entre os atores escolares e considera confusos os objetivos educativos (Morrish, 1981, p.79). Enquanto Costa (1996), considera que quando os professores oferecem resistência às orientações superiores, quebra-se a imagem da “racionalidade linear e da previsibilidade” (Costa, 1996, p.73). “O centralismo normativo não se compadece com as lógicas e as interpretações locais dos atores” (Verdasca, in Costa, p.52). Esta mesma análise é defendida por Lima (2001) quando refere que a escola é também um locus de produção de outras regras do jogo e

“a imposição normativa regulamentadora nem sempre é obedecida nas escolas, ou traduzida em poder e em ações orientadas em conformidade. A quantidade de legislação e a uniformidade e precisão dos instrumentos de controlo não são condição nem sinónimos de reprodução em contexto escolar” (Lima, 2001, p.7).

Por outro lado, como defende Crozier (1963), “todo o sistema burocrático pode ser considerado como uma estrutura de proteção” que desresponsabiliza os atores escolares perante a resolução dos problemas concretos do contexto social, cultural ou político (Crozier, 1963, p.253). Lima (1988), ressalta ainda que a tutela, gradualmente tem vindo a demonstrar incapacidade em manter o controle, “como seria do seu agrado” (*ibidem*: p.49). Daí o surgimento de “diversas estruturas desconcentradas, geralmente sem poder de decisão, e reduzidas a tarefas processuais” como tentativa de manter o poder central (*ibidem*: p.49). Formosinho (1984) considera o sistema escolar português, burocrático, centralizado e inadequado; advertindo para a ausência da diferenciação pedagógica e da inovação (Formosinho, 1984, p.106). Clark & Meloy (1990) partilham da mesma opinião de Formosinho e adiantam que as escolas atuais “são inadequadas e impraticáveis porque impõem um sistema de controle sobre a situação da aprendizagem que inibe a conduta bem-sucedida do ato de ensino-aprendizagem” (*ibidem*: p.4). Enquanto Sá (1997) aponta para o peso que a “impessoalidade e o formalismo” representam no relacionamento interno da organização escolar” (Sá, 1997, p.23). Visivelmente, os estudos sobre o modelo burocrático na administração do sistema educativo e

organização escolar tem ocupado um lugar de relevo também no nosso país. Costa (1996), refere que o retrato burocrático da escola tem estado na mira de muitos investigadores da educação, no que concerne à interpretação explicativa ou irónica do funcionamento dos alicerces escolares (Costa, 1996, pp. 49-52). Sá (1997), refere que é o modelo que tem “mais tradição no estudo da escola como organização” (Sá, 1997, p. 23). Contudo, apesar desta consciência comum de que o nosso sistema educativo apresenta traços evidentes deste modelo organizacional, diversas críticas lhe são apontadas. Lima conclui que “a inovação burocrática é promovida centralmente por meio de soluções do tipo *one best way* e que o inovador burocrático” se comporta como um brilhante arquétipo, dotado de “ideias e competências” ou é um indivíduo moldado pela máquina (Lima, 1988, p.59).

Poderíamos citar muitos outros investigadores que advogam que o paradigma burocrático da organização escolar não acompanha nem se compadece com a diversidade da sociedade, sempre em constante mudança. Numa “reflexão sobre uma estrutura democrática para liderança em novas escolas” dos autores Clark & Meloy (1990) argumentaram:

“Temos a certeza de uma coisa. Dentro da estrutura burocrática nunca mudaremos para novas escolas, para escolas livres. Essa estrutura foi inventada para assegurar o domínio e controle. Isto nunca produzirá liberdade nem atualização continuada. Não podemos chegar lá a partir daqui” (*ibidem*: p. 21).

Do ponto de vista destes autores, apesar de ninguém ter imaginado seriamente numa alternativa utópica para a burocracia, uma estrutura alternativa realista pode ser argumentada como prática em termos de organização educacional (*ibidem*: p. 21). Uma organização que promova a criatividade, a inovação, a liberdade, o autocontrole e o desenvolvimento pessoal, podem ser construídas sobre o consentimento dos governados e afirmam que (*ibidem*: p. 22)

“apenas um argumento é necessário para sustentar a mudança”. O trabalho de uma organização oligárquica é discordante duma sociedade livre. As pessoas precisam e merecem o mesmo grau de proteção dos seus direitos humanos no local de trabalho que é assegurado no seu papel mais amplo como cidadãos adultos” (*ibidem*: p. 21).

Para concluir, estes autores incentivam ao desenvolvimento e experimentação de novas formas organizacionais educativas, lembrando que “as novas formas também serão formas ideais” (*ibidem*: p. 21).

1.3. Modelo Burocrático-racional: vantagens e desvantagens

A burocracia é entendida como um modelo organizacional capaz de atingir o mais elevado grau de eficácia (Costa, 1996, p. 43). No sentido weberiano, a administração burocrática reúne valiosas vantagens que podem ser expressas em qualquer tipo de organização (Weber, 1963, p.24). Assegura a possibilidade de alcançar os meios mais eficientes para atingir as metas da organização; cada funcionário é treinado, profissionalizado e nomeado para o exercício de um cargo que é definido com precisão a fim de lhe proporcionar o conhecimento exato de cada responsabilidade; na divisão do trabalho, cada atividade é organizada sistematicamente em rotinas, tornam-se, previsível e aumentando a sua confiabilidade; com esta uniformidade nas rotinas de cada cargo adquire-se maior rapidez nas decisões e redução de erros e custos; os critérios de seleção apenas pela competência técnica garantem a continuidade do sistema burocrático e evitam o favoritismo (ibidem: pp.16-28). Scheerens (2004) reforça as vantagens do modelo burocrático afirmando que “O critério de eficácia é, então, a certeza da continuidade da estrutura organizacional existente. (...) A sua causa profunda é a necessidade de garantir a continuação ou, melhor ainda, a prosperidade do seu próprio serviço” (Scheerens, 2004, p. 23). Na convenção weberiana, “admite-se que somente está qualificada para membro do quadro administrativo de uma associação e, conseqüentemente em condições de nomeação para funções oficiais, a pessoa que demonstrar preparo técnico adequado” (Weber, 1963, pp.17-18). Morgan (2006), exemplifica que, normalmente quando se fala de organização, surge-nos a imagem de um “estado de relações ordenadas entre partes claramente definidas que possuem alguma ordem determinada” (Morgan, 2006, p.24). Nesta lógica, o consenso entre os atores e as tomadas de decisões têm por base os processos de planejamentos minuciosos preditivos das normas (Costa, 1996, pp.39-40). Em conformidade com as idealizações de Weber, ao comparar a burocracia com a democracia de massas, este autor refere que este modelo “usufrui de maiores potencialidades heurísticas quando aplicados à análise dos sistemas educativos” (ibidem: pp.39-40).

O modelo racional, como esclarece Lima (2001), “acentua o consenso e a clareza dos objetivos organizacionais e pressupõem a existência de processos e de tecnologias claras e transparentes” (Lima, 2001, p.23). Este autor reforça a imagem de que as organizações são espaços para executar propósitos que se pretendem alcançar, de forma intencionalmente orientada e precisa. Esclarecendo que “deste modo, a ação organizacional é entendida como sendo o produto de uma determinada decisão claramente identificada, ou de uma escolha deliberada, calculada, em suma, racional” (ibidem: p. 23). Hoy & Miskel (2012), partilham deste conceito quando definem a organização formal como forma de alcançar determinados objetivos. “A rational-systems perspective

views organizations as formal instruments designed to achieve organizational goals; structure is the most important feature” (Hoy & Miskel, 2012, p. 21).

Numa leitura atenta aos fundamentos patenteados por Weber, consideramos diversas desvantagens que passamos a enumerar: excessivo recurso a normas legais e funções altamente balizadas; o funcionamento das organizações como um sistema fechado, tentando garantir a certeza e a previsibilidade; impessoalidade nas relações sociais (Weber, 1963: pp.15-28). Clark & Meloy (1990), fazem uma comparação das condições subjacentes à burocracia com uma metáfora alternativa para a estrutura organizacional sugerida pela Declaração da Independência dos Estados Unidos. As suposições postuladas por estes autores estabeleceram a base para as estruturas políticas, sendo cinco as verdades autoevidentes: “a garantia a todas as pessoas de (1) igualdade, (2) vida, (3) liberdade e (4) a busca de felicidade baseada no (5) o consentimento dos governados” (*ibidem*: p.4). Neste contraste, fica bem patente que enquanto a Declaração de Independência se baseia unicamente em suposições sobre as pessoas e o projeto seria construído em torno de necessidades dos atores escolares, a racionalidade burocrática assume que a estrutura organizacional pode ser considerada à parte das pessoas, sem ter consideração pela parte humana das pessoas (*ibidem*: p.4). Na apreciação destes agentes, a burocracia pela sua natureza específica, quanto mais perfeitamente se desenvolve, quanto mais for desumanizada, quanto mais conseguir eliminando dos ofícios o amor, o ódio e tudo o que é puramente pessoal, elementos irracionais e emocionais que escapam ao cálculo (*ibidem*: p.5). Com efeito, Weber não previu nenhuma variação no comportamento humano dentro da organização uma vez que não considerou a organização informal (Weber, 1963: p.15). No sistema social burocrático puro de Weber, as reações e os comportamentos humanos estão perfeitamente previsíveis, uma vez que tudo está controlado por normas racionais e legais (*ibidem*: p.15). Para o desempenho de cada função, Weber postulou ainda “uma definição clara dos instrumentos necessários de coerção e limitação de seu uso a condições definidas” (*ibidem*: p. 23). Porém, autores como Merton e Morgan, encontraram limitações na obra de Weber. Numa das críticas aos fundamentos de Weber, Merton (1970) considera que “A estrutura assim monta, aproxima-se da completa eliminação das relações personalizadas e das considerações não racionais (hostilidade, ansiedade, envolvimentos afetivos, etc.)” (Merton, 1970, p.273). Este sociólogo acrescenta ainda que com a crescente burocratização, o funcionário é altamente controlado através dos instrumentos de produção nas suas relações sociais (*ibidem*: p.273). Merton denomina de *disfunções da burocracia* e fala da “despersonalização das relações” referindo que “o molde de personalidade do burocrata é formado em torno desta norma de impersonalidade” (*ibidem*: p.279). Este fator juntamente com a tendência do “comportamento

estereotipado”, uma vez que “o seu papel oficial estar revestido de autoridade bem definida”, tende a originar conflitos no atendimento do burocrata com o público, sendo frequentes as acusações de “arrogância”, “aspereza” do tratamento deste funcionário (*ibidem*: pp.279-280). Fazendo uma analogia das organizações a máquinas, Morgan argumenta que apesar desta ideia não estar nitidamente expressa, trata-se de um conjunto de relações automatizadas onde se espera a eficácia. Nas suas palavras, “Fala-se de organizações como se fossem máquinas³ e, conseqüentemente, existe uma tendência em esperar que operem como máquinas: de maneira rotinizada, eficiente, confiável e previsível” (Morgan, 2006, p. 24).

Como notificam Clark & Meloy (1990), “o burocrata profissional está acorrentado à sua atividade e a todo o seu material e existência. (*ibidem*: p. 4). Na grande maioria dos casos, ele é apenas uma engrenagem num mecanismo sempre em movimento que lhe prescreve uma rota fixa” (*ibidem*: p. 4). Nas categorias fundamentais da teoria de Max Weber, a lei é tida em alta escala uma vez que as normas que regulam o exercício de cada cargo implicam “uma esfera de obrigações no desempenho das funções, diferenciadas como parte de uma sistemática divisão do trabalho” (Weber, 1963, p.16). Os direitos do funcionário residem “num sistema integrado de normas abstratas; a administração burocrática consiste no exercício de dominação; mesocrático, sendo formalmente o mais racional meio de dominação sobre os seres humanos”; “o aparato burocrático é orientado para um funcionamento contínuo por interesses compulsivos (...)”; “a tendência à plutocratização no interesse de uma formação profissional a mais prolongada possível” (Weber, 1963, pp.15-28).

Na crítica a este modelo Clark & Meloy (1990), asseveram que

“A nomeação de funcionários administrativos num sistema burocrático enfatiza a característica da hierarquia e, em última análise, sua natureza oligárquica. O poder dentro da burocracia está centralizado nas mãos de poucos. A massa de empregados, se for para negociar com a oligarquia, deve organizar-se fora da hierarquia para criar uma força de poder para lidar com 'sua própria organização'. A oligarquia e a hierarquia, centralizam a autoridade e a tomada de decisões, procurando criar uma organização racional na busca de um conjunto de metas e objetivos geralmente acordados” (*ibidem*: p.10).

³ “Morgan, ao refletir na origem da palavra organização, esclarece que a mesma deriva do grego organon que indica um instrumento ou utensílio. Daqui se depreende que “as ideias sobre tarefas, metas, propósitos e objetivos” se relacionem com o conceito de organização. Instrumento e utensílio, representam mecanismos inventados e aperfeiçoados para auxiliar tarefas orientadas para um propósito particular” (2006: 24).

Outras desvantagens são apontadas a Weber quando defende a hierarquização e impessoalidade de competências nas organizações, sendo estas subordinadas a um só chefe, mas suportada por sujeitos submissos (*ibidem*: p. 24). Nos seus fundamentos, o conjunto do quadro administrativo subordinado à autoridade suprema, como sendo formado no tipo mais puro, sendo um dos critérios o seguinte: os candidatos são nomeados por uma autoridade superior e não eleitos e a promoção depende da apreciação dos chefes; (Weber, 1963, p.20). A respeito destas normas, Clark & Meloy (1990) advertem que

“O tipo puro de funcionário burocrático é nomeado por uma autoridade superior. Um funcionário eleito pelos governados não é uma figura puramente burocrática. A designação de funcionários por meio de uma eleição entre os governados modifica o rigor da subordinação hierárquica” (Clark & Meloy, 1990, p.10).

Como anteriormente referimos, uma das características do tipo ideal de burocracia weberiana era a previsibilidade do seu funcionamento contribuindo para a obtenção de maior eficiência organizacional (Weber, 1963, p.24). O funcionário “está sujeito a uma rigorosa e sistemática disciplina e controlo no desempenho do cargo”; (*ibidem*: p. 24). A propósito do modelo racional/burocrático, Lima (2001) é muito claro ao escrever que

“As organizações são vistas como formas de realização de objetivos e de preferências, numa visão instrumental centrada na orientação para a tarefa (...). Deste modo, a ação organizacional é entendida como sendo o produto de uma determinada decisão claramente identificada, ou de uma escolha deliberada, calculada, em suma, racional” (Lima, 2001, p.23).

Clark & Meloy, (1990) insistem que a sociedade em geral assume que “alguém, além do professor da sala de aula, tem o conhecimento e a sabedoria para afirmar os objetivos organizacionais, que são monitorados com dispositivos como gestão por objetivos, sistemas de avaliação de professores e programas curriculares” (*ibidem*: p.4). Lima (1988), referindo-se ao modelo centralista do sistema educativo, “que confunde inovação com produção legislativa” refere que a realidade educativa não é “o mero reflexo daquilo que está legislado” (...) nem se pode mudar por decreto, “ignorando sistematicamente o ponto de vista dos diversos atores educativos, desqualificando a sua capacidade de participação, e menosprezando as suas capacidades de resistência aos novos modelos consagrados centralmente” (Lima, 1988, p.58). Clark & Meloy, (1990) referem de modo crítico, ao mencionarem que estes mecanismos de controle, de seguida, serem trazidos para a análise do pessoal docente,

referindo que os professores podem ser classificados e dotados de desenvolvimento técnico de intervenções para os ajudar a serem melhor do que são, argumentando que “este não é um negócio técnico em que estamos envolvidos” (*ibidem*: p.4) como se de um programa de treino de uma equipa para parar de fumar ou de beber. E concluem dizendo que:

“O indivíduo tem de querer tomar a ação. A compulsão intrínseca para ter sucesso, em qualquer papel, decorre da descoberta de seu eu único. Quando os administradores fomentam essa compulsão nos outros, então a força da escola como uma unidade adaptativa e excelente aumenta permanentemente” (*ibidem*: p.4).

Finalmente, estes autores apresentaram uma imagem para as organizações que, no nosso entender, representa a solução para fuga da obscura e obtusa visão da racionalidade burocrática das organizações.

“Suponha que se possa imaginar uma estrutura organizacional com o indivíduo com o seu bloco de construção, exibindo uma total consideração pelas pessoas. Razoavelmente, este modelo pessoal trocaria controle por empoderamento, dominação por liberdade e autoridade por consentimento. Uma organização edificada sobre esses pilares escolheria seus membros e líderes, preocupava-se com a autorrealização de todos, compartilhava as ferramentas de poder da organização, não enfatizavam as relações hierárquicas e criavam oportunidades para trabalhos autorrealizáveis” (*ibidem*: p.4).

Em síntese, o modelo burocrático-racional dominante no sistema de educação orienta todas as tomadas de decisão nas nossas escolas. Apesar de cada instituição possuir o seu Projeto Educativo e devendo este documento ser desenhado em função do perfil e necessidades da comunidade envolvente, com a sua cultura e costumes que o tornam único, ele é, no entanto, atravessado pelo formalismo das normas impostas pelo Ministério da Educação, que controla e avalia a instituição em toda a sua dinâmica. Com esta vassalagem perante o Governo, as escolas perdem a possibilidade de uma diferenciação pedagógica porque lhes é travada a capacidade de inovação. Esta situação tem repercussão no trabalho diário dos docentes e no seu desempenho profissional, balizando a sua conduta na instituição.

Queremos, no entanto, ressaltar a nossa opinião sobre o papel de decisão da grande maioria dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas em Portugal. Atualmente, a autonomia prevista na legislação em vigor não está a ser usada em pleno por estes agentes escolares. O Decreto-Lei n.º

55/2018, de 6 de julho, “consagra a possibilidade de ser conferida às escolas uma maior flexibilidade curricular, concretizada numa gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios”. A Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, define os termos e as condições em que as escolas, podem implementar essa gestão. “Compete, assim, a cada escola decidir sobre a adoção de um plano de inovação, definindo a percentagem de carga horária das matrizes curriculares-base que pretende gerir”. O objetivo plasmado nestes normativos é implementar respostas curriculares e pedagógicas adequadas ao contexto de cada comunidade educativa e desta forma, promover a qualidade das aprendizagens e o sucesso pleno de todos os alunos.

Talvez pelo desgaste dos docentes que compõem as Direções das escolas, causado pela análise incessante de normativos que recaem sobre estas instituições e uma vez que toda a mudança provoca incerteza, verifica-se por vezes alguma reação contrária por parte dos dirigentes escolares que agem no sentido de manter tudo como está. É o caso da Gestão Flexível do Curricular em que há um número muito significativo de escolas que não aderem. Segundo dados da Direção-Geral de Educação, no ano letivo de 2019/2020 “foram aprovados 78 Planos de Inovação, competindo a cada escola promover a sua publicitação na Internet, no sítio institucional da escola” (Unidades Orgânicas com Planos de Inovação aprovados, de 30 de dezembro de 2019). Num universo de 811 Agrupamentos de escolas nacionais, apenas cerca de 10% dos Agrupamentos implementaram os Planos de Inovação com vista à implementação de práticas inovadoras mais consentâneas com as exigências do mundo atual.

2. Modelo político de análise organizacional

2.1. Características do modelo político

Pusser, (2003) refere que aproximadamente durante meio século, as organizações e a arena política estiveram separadas no estudo das instituições públicas (Pusser, 2003, p.125). Alude ainda que nas “últimas duas décadas, o trabalho em ciências políticas e economia levaram ao desenvolvimento de teorias positivas das instituições (PTI) que foram amplamente utilizados para estudar organizações públicas” (*ibidem*. p.125). Lima (1988) sublinha que em certos períodos de incessantes reformas, as escolas acabavam por resistir e não colocar em prática as legislações decretadas (Lima, 1988, p. 58).

A conceção do modelo político afasta-se da “racionalidade linear e da previsibilidade da imagem burocrática da organização (Lima, 2003, p.73) e “realça a diversidade de interesses e de ideologias, a

inexistência de objetivos consistentes e partilhados por todos, a importância do poder, da luta e do conflito, e um tipo específico de racionalidade – a racionalidade política” (Lima, 2003, p.17). Baldrige (1971), expõem que “todas essas atividades podem ser entendidas como atos políticos”. Elas assomam da complexidade da estrutura social da universidade, servindo-se das preocupações divergentes e estilos de vida de centenas de subculturas (*ibidem*: p.8). Refere ainda que os membros desses grupos exercem pressão sobre o processo de tomada de decisão, servindo-se de algum poder e influência que possuam até conseguirem forjar as políticas (*ibidem*: p.8). Este processo dinâmico revela claramente o ambiente organizacional da universidade como uma instituição "politizada" (*ibidem*: p.8). Baldrige esclarece que o carácter da natureza política desta instituição pode ser compreendido através da mensagem que sortiu de uma entrevista feita por um reitor da Universidade de Nova York sobre os modos de administração dessa organização (*ibidem*: p.9). O reitor elucidou o seu entrevistado, referindo-lhe que para aceder à compreensão desta organização, teria de perceber o problema político traduzido pelas disputas, tensões e lutas travadas entre os diversos atores e “entre várias escolas, faculdades, departamentos para alcançar o seu lugar ao sol” (*ibidem*: p.9). Há uma luta entre cada escola, cada grupo e pessoas individuais para tentarem controlar a instituição (*ibidem*: p.9). Exercem pressões sobre a gestão desta universidade, recaindo sobre funcionários de todas as direções, sendo “uma tarefa de equilibrar as demandas de vários grupos uns contra os outros e contra os recursos da universidade” (*ibidem*: p.9). De acordo com este conceito, Costa (1996) refere que

“a noção de objetivos organizacionais específicos foi substituída pela noção de um poder fluido no interior e à volta das organizações sem objetivos precisos. De uma organização sem detentores de influência, passou-se a um tipo de organizações onde praticamente todos são agentes influentes; da visão da organização enquanto instrumento da sociedade chegou-se à visão de uma arena política” onde se conjugam interesses, conflitos e negociações na dinâmica organizacional dos seus atores (*ibidem*: p.75).

Uma “multiplicidade de perspetivas” como referiu Estêvão (2000) permitiu analisar as organizações como sendo “flexíveis, não-monolíticas”, ou seja, como “sistemas dinâmicos”, onde se confrontam frequentemente atores com diferentes pontos de vista e interesses diferenciados (Estêvão, 2000, p.15).

Estêvão, (2000) defende ainda que as organizações devem ser compreendidas como organizações com uma natureza “política” e argumenta que

“se cada modelo ilumina apenas certos aspetos das organizações – dado que reflete um modo particular de as pensar e representar e, concomitantemente, de condicionar o modo de intervir e de definir os problemas que suscita – a sua reconsideração por uma visão de tipo mais caleidoscópico possibilitará um resultado analítico fenomenologicamente mais englobante e compreensivo” (*ibidem*: p. 15).

Morgan (2006) defende que quando se admite que uma organização é inerentemente política, devem ser encontrados procedimentos capazes de gerarem ordem de forma a orientar diversos interesses e conflitos e tirar partido dessa diversidade (Morgan, 2006, p. 146). Este parecer é sustentado por Baldrige (1971), a propósito do papel do “administrador universitário”, defendendo que os “os homens nos papéis críticos não são burocratas, são políticos que lutam para realizar verdadeiros sonhos e lutam para equilibrar os grupos de interesse uns contra os outros” (*ibidem*: p.9). Relativamente ao clima organizacional académico, este autor acrescenta o seguinte comentário: “This place is more like a political jungle, alive and screaming, than a rigid, quiet bureaucracy” (*ibidem*: p.9).

Nesta esteira, parece-nos pertinente lembrar que “no seu significado original, a noção política nasce da ideia de que, quando os interesses são divergentes, a sociedade deverá oferecer meios que permitam a reconciliação dos indivíduos nas suas diferenças através da consulta e da negociação” (*ibidem*: p. 146).

Baldrige (1971), a propósito de diversas observações que surgiram de um estudo sobre a dinâmica política que afeta as tomadas de decisão no campus universitário e as dificuldades de estudar a administração académica, apresentou seis pressupostos básicos que sustentam esta análise política:

“1. O conflito é natural e esperado numa organização dinâmica.

2. A universidade está fragmentada em muitos blocos de poder e interesses de grupos, e é natural que eles tentem influenciar a política para que os seus valores e objetivos sejam prioritariamente considerados.

3. Na universidade, como noutras organizações, pequenos grupos de elites políticas governam a maioria das grandes decisões. No entanto, isso não significa que um grupo de elite governa tudo. As decisões são divididas. Diferentes grupos de elite controlam diferentes decisões.

4. Apesar desse controle das elites, há uma tendência democrática na universidade, assim como na sociedade em geral. Desta forma, professores e jovens alunos estão cada vez mais exigentes, tendo uma voz nos conselhos de decisão da universidade. Muito da agitação atual na universidade é sintoma dessa corrente saudável de democratização e deve ser promovida em vez de ser reprimida.

5. A autoridade formal, conforme prescrito pelo sistema burocrático, é severamente limitado pela pressão política e poder de fraude que os grupos podem exercer contra as autoridades. As decisões são ordens emitidas pela burocracia, mas são compromissos negociados entre os grupos concorrentes. Os funcionários não são simplesmente livres para encomendar decisões; em vez disso, eles têm de disputar entre grupos de interesse, na esperança de construir compromissos viáveis entre blocos poderosos.

Os grupos de interesses externos têm grande influência na universidade. Grupos internos não têm o poder de fazer políticas no vazio” (Baldrige, 1971, p.9).

Hoyle (1988), destaca três grupos de investigadores que ressaltam pelo seu vínculo à perspectiva micropolítica e são liderados por: March, Crozier e Bacharach (Hoyle, 1988, pp. 263-265). Na perspectiva de Hoyle, os trabalhos destes autores foram fundamentais para a construção do modelo político de análise organizacional (*ibidem*: p. 263). Os estudos do grupo de March apontam para a análise dos conflitos e limites à racionalidade, concluindo que os métodos de funcionamento e comportamento dentro das organizações, são ambíguos, de acordo com o modelo de decisão, que designou por caixote do lixo (*idem*: p. 264). Crozier enfatiza as relações de poder e os métodos aplicados pelos sujeitos, no funcionamento da organização e a relação entre o indivíduo, detentor de uma certa liberdade e a organização, ao adotar estratégias de jogo para alcançar os seus objetivos. Estas estratégias constituem os mecanismos básicos dos diversos atores, nas ativas organizacionais (*ibidem*: p. 264). Nos estudos de Bacharach, realçam-se as teorias do modelo político e a crítica que lançou aos céticos da natureza deste modelo das organizações (*ibidem*: p. 264). Como refere Pfeffer (1981), a incerteza e a divergência caracterizam as ações organizacionais (Pfeffer, 1981, p. 7). Na opinião de Costa (1996), estas instituições à luz dos sistemas políticos são percebidas como realidades complexas em que os indivíduos se confrontam em situações de conflito, recorrendo a estratégias e influências de poder, a fim de alcançarem os seus propósitos (Costa, 1996, p. 78). O autor conclui que a análise micropolítica “assoma como a perspectiva metodológica mais adequada ao

estudo das organizações entendidas como arenas políticas (*ibidem*: p. 78). Na definição proposta por Bush (1986), os modelos políticos pressupõem que nas organizações, a política e as decisões surjam através de negociações entre os indivíduos, que segundo os seus interesses pessoais, formam coligações (Bush, 1986, p. 68). O conflito é considerado uma manifestação natural e o poder, em vez de ser exclusivo do líder formal, surge das alianças dominantes (*ibidem*: p. 68).

“Para esse propósito, é útil voltar à ideia de Aristóteles segundo o qual a política nasce de uma diversidade de interesses, e buscar como essa diversidade dá origem a manobras diversas, à negociação e a outros processos de coalizão, construindo uma influência mútua que tanto condiciona a vida organizacional” (Morgan, 2006: 152).

No modelo político, não faz sentido falar de objetivos previamente definidos, uma vez que estes estão “sujeitos à constante instabilidade, ambiguidade e contestação” (Bush, 2003, p. 70). “A primeira arena do conflito político”, como refere Bacharach (1988), surge entre os interesses dos vários grupos, na hora das decisões (Bacharach, 1988, p. 282).

Em comparação com o modelo racional, Pfeffer (1981) apresentou uma síntese do modelo político referindo o seguinte:

“A principal diferença é a desordem do processo de decisão e a liberdade do fluxo de regras e normas.

O poder muda constantemente entre as partes.

Informações tratadas com subjetividade.

As decisões são geralmente o resultado de barganhas em nome de uma parte.

A ideologia é luta e conflito” (Pfeffer, 1981, p.19).

2.2. Aplicação do modelo político à escola

Na década de setenta, a instituição escolar assistiu a uma inversão das conjeturas dos “modelos clássicos, abrindo novos espaços para outras correntes de investigação no campo da sociologia, salientando “a questão do poder nas organizações” (Costa, 1996, p.75). Na tentativa de nos aproximarmos da complexidade da realidade da organização escolar, sentimos necessidade de um

novo enfoque que nos permita libertar do balizamento do modelo burocrático como “único analisador credível das organizações escolares e do sistema educativo” (Estêvão, 1998, p. 217). Da evolução de diferentes trajetórias de investigação, surge assim este paradigma em que a uniformidade racional da organização deu lugar à diversidade e a ordem foi ocupada pelo caos (Hoyle, 1988, p. 279). Lima (2001), refere que o modelo político, apesar da ausência de objetivos consistentes, interesses e ideologias divergentes entre os atores da organização, “tem a vantagem de chamar a atenção para a heterogeneidade que caracteriza os diversos atores educativos”, representando uma oportunidade de intervenção que pode gerar mudanças em prol dos seus interesses (*ibidem*: pp.19-20). Sabendo que a organização educacional é dominada pelas normas estatais, o autor considera este modelo de difícil aplicação ao estudo da escola pública (*ibidem*: p.20). Com tudo, com o “período de agitação política e social” que o país e o mundo atravessam, o ambiente organizacional escolar caracterizado pela conflitualidade e jogos de influência e de poder entre os atores escolares, pondera a importância deste paradigma para o estudo desta instituição (*ibidem*: p.20). Parafrazeando Lousada, M. & Valentim, M.L.P. (2011), “O modelo político, conforme o nome diz, tem na política o mecanismo de apoio à decisão” (Lousada, M. & Valentim, M.L.P.,2011, p.154). Este pilar à decisão, assenta no poder que cada ator usufrui e exerce diferentes graus de influência sobre os seus pares e com essa teia de relacionamentos, projeta os seus interesses na organização, escapando à racionalidade a que está sujeito (*ibidem*: p.154). Ellström (2007) menciona alguns autores como March & Simon, Cyert & March, Pettygrew e Pfeffer, que defendem que “Particularmente no caso das escolas, nas quais a diversidade de interesses e a falta de consistência e de objetivos compartilhados têm sido notadas, as organizações são melhor compreendidas como entidades políticas. Isto é, como um sistema de interação individual e de subgrupos perseguindo diferentes interesses, demandas e ideologias através do uso do poder e de outros recursos” (*ibidem*: p.4). Este autor refere ainda que neste modelo, os problemas organizacionais são resolvidos através da “negociação e acordo mútuo”, sendo o conflito visto como algo positivo e normal na vida da instituição (Ellström, 2007, p.4). Na análise organizacional de Costa (1996), a imagem política da escola é suportada pela metáfora: “arena política”, referindo-se à dimensão *micropolítica*, da perspectiva da análise organizacional escolar de Hoyle (1988) e Ball (1989), mais centrada na ação interna da escola. Hoyle (1988) defende este conceito referindo que “A micropolítica abarca aquelas estratégias pelas quais os indivíduos e os grupos nos contextos organizacionais procuram utilizar os seus recursos de poder e influência para levar os seus interesses mais longe” (Hoyle, 1988, p. 256). Costa (1996) atesta que os defensores destes *modelos políticos* apontam as seguintes características à organização escolar:

- “A escola é uma pequena amostra do sistema político dos contextos macrosociais;
- Em cada escola, existe uma diversidade de atores escolares e a formação de grupos que exercem influências díspares na defesa dos seus objetivos através da posição hierárquica dos cargos que ocupam;
- O ambiente organizacional é caracterizado pelos processos de dominação e divisão social, devido à conflitualidade de interesses e na conseqüente luta pelo poder;
- Os interesses (individuais ou coletivos) dos atores escolares podem transpor os muros da instituição e interferir em toda a atividade da organização;
- As decisões escolares são obtidas por negociação e revelam a capacidade de persuasão coletiva ou individual dos seus atores escolares;
- Nesta interpelação, as palavras-chave são: “interesses, conflito, poder e negociação” (*ibidem*: p. 73).

Lima (2001), revela que a análise da crescente recolha de dados empíricos dos estudos sobre a escola como organização, veio contrariar a perspetiva desta instituição enquanto organização exclusivamente burocrática, pondo em causa o que “teoricamente seria admissível escapar à reprodução burocrática e a um quadro de orientação formal-legal, cuja importância teórica se tinha provavelmente inflacionado” (Lima, 2001, p.47). Compreendeu-se que a legislação escolar não se traduzia, na sua totalidade, nas ações dos agentes escolares e que esta autoridade legal “era confrontada com outros tipos de racionalidade e com outras conceções de legitimidade” (*ibidem*: p. 47). Para aceder à escola como organização, este autor considera a necessidade de um confronto híbrido de análise teórica entre a perspetiva burocrática-racional com outro foco que contemple a ação dos atores escolares na sua “autonomia relativa ao nível da organização”, colmatando as lacunas da lente burocrática (*ibidem*: pp. 47-48). Posteriormente, este autor defende que “se considerasse a Escola de forma insular, estaria a condenar a análise das suas dimensões organizacionais, dos fenómenos de liderança e de coordenação da ação, da diversidade de interesses e de projetos que nela têm expressão, dos jogos de poder e de influência que nela ocorrem” (Lima, 2007, p.10). Numa análise anterior, este autor alude que “Onde se espera encontrar a racionalidade e o planeamento rigoroso, encontra-se, por vezes, uma realidade bem diferente, embora frequentemente envolta pela retórica da racionalidade” (Lima, 1998, p. 78). Morgan (2006) argumenta ainda que numa representação mental das organizações racionais, não se pressupõem que os seus membros partilham propósitos comuns (Morgan, 2006, p. 146). Apenas na privacidade é admitido que pessoas distintas

têm interesses destintos, uma vez que a política e o jogo político, não são reconhecidos como um aspeto fundamental da vida de uma instituição. Como tal, o clima aí vivido, desencoraja o debate (*ibidem*: p. 146). Baldrige (1971), recorda as descobertas empíricas a propósito do novo modelo "político" de governação académica que foi desenvolvido durante uma análise da tomada de decisões na Universidade de Nova York em 1968. A sua pesquisa leva-o a concluir que os modelos: burocrático e colegial apresentavam sérias imprecisões e socorre-se do modelo político para se aproximar mais desta realidade quotidiana. (*ibidem*: p.7). O autor descreve que

“Quando olhamos para os processos complexos e dinâmicos que explodem no campus, não vemos nem os aspetos rígidos e formais da burocracia nem os elementos calmos e consensuais de um colégio académico. Pelo contrário, tumultos estudantis paralisam o campus, professores formam sindicatos e fazem greve, administradores defendem as suas posições tradicionais e interesses externos, grupos e governadores enfurecidos tentam forçar sua vontade sobre as faculdades e universidades” (*ibidem*: p.8).

O modelo político caracteriza a organização escolar como um sistema político, constituído por uma diversidade de agentes e de grupos com interesses ideias pessoais, que ocupam diferentes cargos hierárquicos e se influenciam com base na conflitualidade e luta pelo poder Bell, (1989). Estes interesses, dentro e fora da organização, refletem-se nas dinâmicas da própria instituição e as decisões que prevalecem, espelham a capacidade de poder e de intervenção dos diversos atores escolares, a partir de meios de negociação (Bell, 1989, pp.131-146). Morgan, (2006), argumenta que o jogo político de uma instituição, se manifesta através das intrigas e habilidade de persuasão dos seus atores - quase sempre de forma camuflada, com exceção, dos diretamente envolvidos - que muitas vezes ocupam o centro das atenções e provocam o desvio no curso da atividade organizacional (*ibidem*: p. 152). Costa (1996) afirma que diversos investigadores consideram a organização escolar como área privilegiada para a aplicação do modelo político e recorrem à metáfora da *arena política* para caracterizarem as particularidades da sua estrutura e as formas de interação dos seus atores. Um desses autores é Hoyle (1986) que apresenta duas razões: a primeira está ligada ao “funcionamento debilmente articulado” de vários domínios da organização (Hoyle, 1986, p.148). A segunda relaciona-se com a divergência entre a legitimidade formal e os processos democráticos e profissionais, compreendidos como sendo mais adequados para o bom funcionamento da instituição aquando das deliberações a tomar pelos dirigentes escolares (*ibidem*: p.148). Nesta esteira, também Gronn (1986) apresenta quatro razões para legitimar a caracterização da escola como arena política: a escassez de

recursos; a diversidade ideológica; a conflitualidade de interesses e as diferenças de personalidade (Gronn, 1986, pp.45-46). Costa (1996) sintetiza quatro ideias para a representação da escola como arena política – *interesse, conflito, poder e negociação*. A propósito do interesse, Hughes (1986) anui que a conceção micropolítica valoriza o sujeito em detrimento do grupo ou instituição (Hughes, 1986, p.28). Na análise de Blase (1991) a micropolítica refere-se ao manuseamento do poder formal e informal pelos atores de uma organização (Blase, 1991, p.11). Também Hoyle (1988), considera que os atores não são membros mecânicos nem elementos passivos (Hoyle, 1988, p. 31). São pessoas que possuem interesses pessoais, profissionais e políticos e procuram pô-los em prática através das instituições, ligando-se a outros profissionais, para obterem maior êxito (*ibidem*: p.31). Os interesses dos grupos passam a coordenar as resoluções da organização (*ibidem*: p.31). Particularmente no caso das escolas, segundo Ellström (1983), as organizações são vistas por alguns autores (March & Simon, 1958; Cyert & March, 1963; Pettygrew, 1973; Pfeffer, 1981) como entidades políticas, onde predomina um sistema de interação individual e de subgrupos que procuram interesses divergentes, através do uso do poder e de outros recursos (Ellström, 1983, p.4).

Na abordagem política, o conflito desponta como algo natural e inevitável, para o qual os dirigentes escolares devem estar preparados e compreenderem que faz parte do processo global de funcionamento (Baldrige, 1983, p. 52). O poder assume um lugar de destaque no paradigma político das escolas (*ibidem*: p. 52). Os interesses pessoais ou de grupo afirmam-se de acordo com o poder dos respetivos líderes desses grupos (*ibidem*: p. 52). Geralmente, os vencedores são os que possuem maior poder e durante as negociações, obtêm melhores resultados os que representam um maior número de associados (*ibidem*: p.52). Bacharach (1988), faz distinção de dois tipos de poder: o poder de *autoridade* e o poder de *influência*. Sendo que o poder de autoridade corresponde ao poder formal do superior hierárquico da instituição e o poder de influência é suportado pelo poder informal que pode vir do carisma, da experiência pessoal, do controlo dos recursos ou do conhecimento de algum ator da organização (Bacharach, 1988, p.283). Hoyle (1988) considera que se deve dar especial atenção ao poder de influência (Hoyle, 1988, p.259). Bush (1986) enfatiza cinco formas de poder que os diretores escolares usufruem: “o poder de posição oficial, o poder de especialista, o poder pessoal, o poder de controlo das recompensas e o poder coercivo” (*ibidem*: pp.76-78). A negociação, na esfera da arena política, resulta das decisões que imperam de compromissos que, não satisfazendo totalmente os vários atores ou grupos, traduzem as preferências dos que detêm mais poder ou influência na organização (*ibidem*: pp.76-78). Os atores que possuem menos poder ou influência, podem sempre manifestar a sua desaprovação (Hughes, 1986, p.29). Na perspetiva de Hoyle (1986),

o processo natural de decisão baseia-se em atuações negociais, salientando *bens de troca* que podem estar na mesa de negociação entre o diretor e os professores (Hoyle, 1986, pp.136-137). O diretor pode oferecer: distribuição dos recursos materiais, a promoção dos professores, o aumento da autoestima dos professores, aplicação flexível das regras e a autonomia (*ibidem*: p.136). Os bens de troca dos professores podem traduzir-se na estima ao diretor, o apoio aos seus objetivos, a opinião sobre a liderança, a conformidade com as regras e a reputação da escola (*ibidem*: p.137). Busher (1990) expõe uma situação entre professores e diretores, em que estão presentes a conflitualidade e a negociação (Busher, 1990, p.79). Trata-se da implementação de reformas educativas e introdução de inovações pedagógicas (*ibidem*: p.79). O autor considera que a inovação pedagógica que surge nas escolas não advém das “fontes e bases de poder”, nem da autoridade, mas através de um sistema de negociação entre os atores escolares (*ibidem*: p.79). O autor acrescenta ainda que “Estas negociações podem ser compreendidas em termos de regateio e de troca” (*ibidem*: p.79). Ellström (2007) recorda a “visão instrumental” do modelo Burocrático/Racional, que assenta em objetivos claros e consensuais e tecnologia e processos organizacionais claros, sendo toda a ação escolar, submetida e determinada pelos normativos decretados pelo poder central, não havendo espaço para falhas ou discussões (Ellström, 2007, p.451). Por um lado, o modelo Político assenta em pareceres em conflito, justificada pela heterogeneidade dos agentes especializados - os professores - pela diversidade de interesses e de poder e, pela sua capacidade de intervenção e convicção, que pode originar mudanças, apesar do seu papel limitado, face ao controlo e regulação dos fatores externos (*ibidem*: pp.451-458). Esta conceção foi também apresentada por Bush (2003), embora comparando com os modelos colegiais onde se pressupõem que as decisões sejam tomadas por consenso, com a crença de que os valores e objetivos são comuns, levando a uma visão de que é desejável e possível resolver os problemas em comum acordo (sendo que, a tomada de decisão repousa na ética da legalidade), no modelo político, a aura de valores e crenças compartilhados compensa o prolongamento na tomada de decisões (Bush, 2003, p. 65-67). Perante este cenário, parece-nos coerente para esta investigação, servirmo-nos das lentes conceptuais do modelo político. As limitações da racionalidade burocrática foram colmatadas com a ajuda das lentes do modelo político, por nos parecer coerente, para estabelecer pontes e acedermos a uma visão holística da realidade escolar. Pois se por um lado temos as normas racionais-legais impostas pelo Ministério de Educação, a centralidade de decisões (da base para o topo), a regulamentação pormenorizada de todas as resoluções, a uniformidade de regras gerais, concorrendo para o isomorfismo escolar, padronizadas através de uma aprendizagem reprodutiva. Em contrapartida, temos a imagem oposta representada pelo modelo Político, onde há espaço para

confronto de opiniões, onde as decisões resultam de processos de negociação, baseadas nos objetivos dos grupos dominantes. O diretor é um ator participante e mediador em simultâneo.

No nosso entender, este modelo, não sendo the *one best way*, assenta em princípios teóricos consideráveis para a compreensão da performance interna das escolas. À luz deste modelo, na análise das instituições escolares, pretendemos orientar o nosso estudo ao nível da vertente *micropolítica* como referiu Bell (1989), centrada no funcionamento interno da organização, onde desaguam conflitos, interesses distintos, e negociações entre os atores escolares. Esta razão vem justificar o nosso enfoque do modelo Político, pois através dessas lentes, consideramos ter acesso à compreensão das relações e tensões entre os professores, que apesar de se organizarem, profissionalmente, em torno de projetos comuns, cultivam interesses e ideologias diversificadas, num jogo de influência entre si. Neste sentido, este modelo poderá acrescentar uma visão das ações destes agentes, abrindo uma brecha às limitações da visão racional burocrática.

2.3. Modelo Político de análise: Vantagens e desvantagens

Após um levantamento detalhado sobre as diversas opiniões de vários autores que direcionaram as suas investigações sobre o modelo político de análise organizacional, consideramos pertinente construir um quadro para plasmar as Vantagens e desvantagens a fim de comparar e contrabalançar estes propósitos.

Como facilmente se observa, as vantagens estão em maior número que as desvantagens. No entanto, como nos adverte Lima (1988), “Seria ingénuo acreditar que uma reforma e/ou uma estratégia de mudança são realizáveis à margem de conflitos e resistências” (*ibidem*: p.67). E acrescenta que a essência do problema não reside na capacidade de evitar o conflito, mas na aptidão de obter os meios “para os gerir democraticamente, tentando sempre o consenso alargado” (*ibidem*: p.67). Uma vez que todo o indivíduo é resistente à mudança, ele procura alcançar as suas “margens de autonomia e as suas capacidades de posição e resistência para se oporem às tentativas de novas regras de jogo” e por mais pequena que seja a relutância dos atores, pode ser o bastante para “liquidar a introdução de mudança” (Lima, 1988, p.67).

Perante esta análise, percebemos que a aplicação do modelo político nas organizações permite aos atores uma intervenção mais proativa, valorizando o seu papel no contexto social da sua ação, libertando-o do esvaziamento inerente ao modelo burocrático. No Quadro seguinte, tentamos

aglutinar de forma resumida, as ideias que nos pareceram mais elucidativas do Modelo Político, baseadas nas leituras que sustentaram esta análise.

Quadro 6. Modelo político nas organizações: vantagens e desvantagens

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de intervenção dos membros da organização; • Escolas mais dinâmicas e mais participativas; • Escolas mais centradas nas capacidades individuais dos seus atores. Heterogeneidade dos atores escolares e realização pessoal; • Escolas mais democráticas - poder e de intervenção dos diversos atores escolares e confronto de opiniões; • Os atores escolares têm uma voz nos conselhos de decisão, aumentando a igualdade entre os atores escolares; • O poder dos grupos externos à instituição aproxima a escola da comunidade envolvente, deixando de ser um sistema fechado; • Diversidade ideológica, logo, escola mais inclusiva e globalizada; • As decisões surgem através de negociações entre os indivíduos, que segundo os seus interesses pessoais, formam coligações; 	<ul style="list-style-type: none"> • Escassez de recursos; • Funcionamento debilmente articulado; • Objetivos pouco claros e não compartilhados; • Conflitos expressos ou ocultos; • O poder, além de ser usado para obter recursos organizacionais, pode ser usado de forma mais subtil para obter o favoritismo de uma subunidade da escola. • Autonomia decretada e as contradições da sua aplicação prática;

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• organizações onde praticamente todos são agentes influentes;• Diversidade de interesses e de ideologias;• Descrição mais precisa da realidade escolar;• Autonomia construída - autonomia proveniente das estratégias e ações reais dos atores escolares. | |
|---|--|

Fonte: Elaboração própria

CAPÍTULO III – CAPÍTULO METODOLÓGICO

Para desvendar as problemáticas que apontamos neste projeto, o plano de investigação seguiu uma metodologia inserida no paradigma qualitativo. Nas últimas décadas, a investigação em educação tem sido palco de grandes mudanças. Outrora marginalizada, a abordagem qualitativa é atualmente dominante, enfatizando uma metodologia de investigação que salienta a descrição, a dedução, a teoria fundamentada e a análise das visões pessoais (Bogdan & Biklan, 1994, pp.11-20). Em 1879, o francês Frederick Le Play, descreveu pormenorizadamente a vida de várias famílias da classe trabalhadora, no seu livro *Les Ouvriers Europeans*. Durante a sua investigação, o autor adotou uma postura de observador participante, vivendo com estas famílias, e participando no seu quotidiano, tanto no trabalho, como no tempo de lazer, na escola, na igreja, etc. (Le Play, 1879, p.39, tradução nossa). “A observação participante e, particularmente, a etnografia ganhavam um número crescente de seguidores” (*ibidem*: p.39). Nos anos setenta, do século passado, a tensão entre investigadores quantitativos e investigadores qualitativos deu lugar a um clima de diálogo, captando cada vez mais investigadores da área da educação para a abordagem qualitativa (*ibidem*: p.47). Alguns deles, efetuaram observação participante, entrevista em profundidade ou etnografia, dedicando longas horas com os sujeitos investigados no seu ambiente natural (*ibidem*: p.47). Fizeram registos escritos de descrições, de conversas e diálogos, preservando deste modo, os dados empíricos (*ibidem*: p.47). Hoje, a investigação qualitativa incide sobre múltiplas imagens da vida educativa (*ibidem*: p.47). Neste tipo de tratamento, a peça fundamental é o próprio investigador (*ibidem*: p.48). Cabe-lhe a tarefa de fazer a recolha de dados no terreno, registar todas as informações pertinentes e analisar, posteriormente este material. Isto implica um longo período no contexto físico da investigação, sobre o olhar atento às ações, interpretações e significados do sujeito observado (*ibidem*: p.48). A análise dos dados recolhidos, não tem por finalidade a confirmação ou invalidação das hipóteses formuladas (*ibidem*: p.48). À medida que os dados particulares recolhidos se vão agrupando, o puzzle vai ganhando forma e sentido (*ibidem*: pp.47-50). De forma análoga, o paradigma qualitativo é pertinente com as características da investigação que pretendemos concretizar no Agrupamento de Escolas NÓS, a um grupo específico de atores escolares. Pois como refere Roldão (2015)

“Sendo claro que as metodologias qualitativas-interpretativas não visam qualquer generalização, subsiste, no entanto, a procura de conhecimento utilizável e comunicável, próprio da ciência. Não sendo generalizável em termos positivistas, o conhecimento que se

reclama de científico terá sempre de ser mobilizável, transferível, sobretudo em campos de estudo de natureza socio-prática, como a Educação” (Roldão, 2015, p. 37).

Priorizamos o estudo de caso de observação que se insere na perspectiva de Bogdan & Biklen (1994). Este exame específico à Avaliação de Desempenho Docente foi executado no seu contexto real, no Agrupamento de Escolas NÓS, e contou com a colaboração de um grupo de atores que desempenham funções específicas (Subdiretor; docente avaliador, que é em simultâneo o docente mais velho do agrupamento; dois docentes coordenadores de departamento), que nos conceberam as entrevistas. A delimitação do foco de estudo prende-se com a questão do limite de tempo disponível para a investigação de uma dissertação de Mestrado. Na definição de estudo de caso, Yin (1994) refere que “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes.” (Yin, 1994, p. 13). Segundo este autor, o estudo de caso representa uma estratégia de pesquisa apropriada “quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (Yin, 2001, p. 19). Partindo de uma perspectiva sociológica focalizada no processo da Avaliação do Desempenho Docente, esta investigação prende-se com a análise das representações dos docentes sobre a ADD que vão sendo implementadas no Agrupamento **NÓS**, para cumprimento dos objetivos propostos/impostos no plano da avaliação externa.

1. Metodologia Qualitativa

Concordando com Amado (2014), no panorama analítico da investigação qualitativa em educação, “só uma fundamentação teórica confere os instrumentos necessários para a interrogação da real e adequada escolha das metodologias de investigação, e para que se ultrapasse a mera visão do senso comum sobre os fenómenos” (Amado, 2014, p. 20). Podemos ver “a investigação qualitativa, como como um conjunto de atividades interpretativas que não privilegia qualquer prática metodológica” em detrimento de outra (Denzin & Lincoln, 2003, p. 9). A qualidade dos estudos qualitativos, na dialética de Reid & Gough, (2000), passa pela necessidade de fortalecer a investigação qualitativa, através da definição de um conjunto de critérios gerais, que possibilitem uma análise clara, credível e confiável dos estudos de natureza interpretativa da realidade educativa (Reid & Gough, 2000, p. 60). Ou, como sustentam Nunes & Ribeiro (2008), “o pesquisador, por meio de sua reflexão e das decisões permanentes que deve tomar, é responsável pelos rumos seguidos no processo de construção do conhecimento”, não havendo, pois, uma sequência rígida de procedimentos a serem obrigatoriamente executados (Nunes & Ribeiro, 2008, p. 244). Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), relativamente

às particularidades das técnicas de investigação qualitativa, a nossa investigação é descritiva e “a fonte direta de dados é o ambiente natural” (*ibidem*: p. 47). Contudo, apesar de privilegiarmos a técnica de investigação qualitativa, tendo em conta as opiniões destes investigadores, na análise dos resultados, do estudo de caso, que desenvolvemos no Agrupamento Nós, com o propósito central de compreendermos a forma como os docentes deste agrupamento percebem o atual modelo de ADD durante as suas performances e no ambiente organizacional da escola, eremos socorrer-nos das experiências de natureza qualitativa e de natureza quantitativa. Pois como refere Bell (2008), existem pontos fortes e fracos em cada uma destas diretrizes e “há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas e vice-versa” (*ibidem*: p. 20).

2. Método: Estudo de caso

A eleição da metodologia pelo Estudo de Caso tem sido, na área das ciências humanas e sociais, promovida pelas experiências da pessoa ou as vivências no contexto em que o mesmo está inserido. Procura-se compreender o caso no seu ambiente natural, em toda profundidade para uma melhor apropriação da realidade (Crowe, Cresswell, Robertson, Huby, Avery & Sheikh, 2011, p.132). Esta mesma dialética é apresentada por Gil (2009) quando enfatiza que o Estudo de Caso se define por um delineamento meticuloso de pesquisa que procura preservar o caráter unitário do fenómeno pesquisado; investiga um fenómeno contemporâneo e não separa o paradigma do seu contexto, sendo um estudo em profundidade que requer a adaptação de variados procedimentos de recolha de dados (Gil, 2009, p. 7). Enquanto Yin (2005), considera o estudo de caso, uma de várias possibilidades das ciências sociais para fazer pesquisa e ideal para explicar determinadas realidades (Yin, 2005, p. 19). Por seu lado, Merriam (1988), define o estudo de caso como um “exame de um fenómeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social” (Merriam, 1988, p. 9). Yin (2005) refere que “os estudos de caso representam a estratégia a seguir quando se “colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, e quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos (*ibidem*: p.19). Nesta perspectiva, numa visão sociológica interpretativa, o nosso estudo de caso decorreu num agrupamento de escolas nos arredores de Guimarães, através de um inquérito por questionário, por meio de entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. Todo o trabalho foi devidamente planeado e testado. Os dados foram regularmente recolhidos e contaram com um estreitar de relações com os docentes, que gentilmente participaram e contribuíram para este estudo, de uma forma desprendida, mas consciente e altamente profissional. Neste processo, Yin (2005) salienta que quanto mais planeadas forem as etapas do

processo de recolha de dados, maior será a qualidade e eficácia dos resultados da investigação (Yin, 2005, p.58). Tal como alguns autores defendem (Gil, 2009; Yin, 2005; Eisenhardt & Graebner, 2007), a diversificação de técnicas, na recolha de dados, foi uma das nossas preocupações. No âmbito do Estudo de Caso, o uso de múltiplas e variadas técnicas de recolha de dados podem melhorar a qualidade da investigação. O uso de técnicas variadas, promovem informações complementares, possibilitam a execução da triangulação e aumentam a qualidade das conclusões. Através do inquérito por questionamento e de entrevistas semiestruturadas, com o nosso estudo pretendemos, compreender como tem decorrido o processo de Avaliação do Desempenho Docente nessa escola; que opiniões têm sobre a ADD; se consideram que a ADD contribui para a melhoria da qualidade do ensino; se consideram que a ADD tem uma dimensão formativa. Perceber se os princípios de imparcialidade e equidade norteiam as práticas avaliativas. Os questionários foram distribuídos aos 80 professores (totalidade do corpo docente), com o objetivo de recolher a opinião de uma grande variedade de docentes com diferentes situações profissionais, e ainda pelo facto do modelo de avaliação docente ter sofrido algumas alterações, ao longo do tempo em que estes docentes exerceram a sua atividade neste agrupamento. Pela análise dos documentos procuramos compreender os trilhos que a ADD traçou e que impacto causou na vida profissional destes professores e no seu ambiente organizacional. Bogdan & Biklen (1994) referem que o “plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil que começa pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objetivo do trabalho” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 89). Tentamos colocar em prática estes conhecimentos, procuramos, dentro do Agrupamento de Escolas, palco do nosso estudo, seleccionar um leque restrito de docentes, mas estrategicamente pensado. Os agentes a entrevistados foram: Os membros da direção; o docente mais velho; coordenadores e elementos da Seleção de Avaliação do Desempenho Docente (SAAD); Docentes avaliadores e avaliados. Com a recolha e análise dos seus depoimentos, foi-nos possível aceder ao que consideramos essencial, para o nosso foco de estudo: A Avaliação de Desempenho Docente. Amado (2014) remete-nos para as características basilares dos estudos de caso, afirmando que “visam a descoberta” (Amado, 2014, p. 142), o que se alicerça no carácter aberto e presumível do conhecimento; realçam a interpretação do contexto em que o estudo de caso se situa, procurando retratar a realidade de forma completa e profunda. Não descartando da complexidade natural das situações e das relações entre os diversos agentes, de modo a permitir ao leitor do relatório final, estabelecer pontes entre as conclusões desse estudo e a sua própria experiência, em situações semelhantes. Os pontos onde a sua opinião diverge ou se assemelha ou se pode aplicar o estudo a outros estudos (*ibidem*: p. 142). Estas particularidades do método Estudo de Caso, reforçam a ideia de que não há conclusões exatas sobre o objeto de

estudado, levando alguns investigadores da área, como Thomas (2011), a afirmar que, “um estudo de caso, é uma exploração aprofundada de múltiplas perspetivas da complexidade e singularidade de um determinado projeto, política, instituição, programa ou sistema em um contexto da vida real” (Thomas, 2011, p. 21). No entanto, há quem o defenda, como Vissak (2010), que nos apresenta alguns aspetos que demonstram os pontos fortes do método Estudo de Caso: Frequentemente utilizado em várias áreas científicas; útil para gerar ou criticar novas teorias; pode ajudar a gerar novas questões sobre um conjunto de eventuais estudos sobre uma escola ou empresa de múltiplas perspetivas; fornecer uma visão mais abrangente sobre uma problemática real e a processos que levam a determinados resultados; em simultâneo, pode ser feita uma leitura teórica e uma pesquisa empírica; podem ser recolhidos um grande número de dados diversos; flexível, sendo possível acrescentar ou reformular perguntas (Vissak, 2010, p. 379). Sendo o Estudo de Caso adequado para investigações de natureza qualitativa, parece-nos pertinente as afirmações de Voss, Tsikriktsis e Frohlich (2002) quando defendem a possibilidade do estudo, exceder fronteiras locais, alargando para novas situações, em que assim é possível usar dados quantitativos para aprofundar a análise (Voss, Tsikriktsis e Frohlich, 2002, p.196). Com esta mesma seriedade, traçamos as nossas linhas de conduta nesta investigação. A título de conclusão, refletir sobre o nosso objeto de pesquisa, por si só, já nos parece ter sido muito útil.

3. Técnicas de recolha de dados

Técnicas utilizadas:

- Entrevistas semiestruturadas a vários atores escolares, nomeadamente: Diretor, Diretores de turma, Coordenadores de Departamento, outros professores, com guião pré-elaborado e eticamente estruturado. Tendo em atenção o significado que as questões possam assumir para o sujeito entrevistado.
- Inquérito por questionário estruturado aos docentes do agrupamento
- Tratamento estatístico
- Observação não participante

Relativamente às entrevistas, elas constituem “uma das fases mais agradáveis da investigação: a da descoberta, a das ideias que surgem e dos contactos humanos mais ricos para o investigado” (Quivy & Campenhoudt, 2017, pp. 69 - 70). Se por um lado, as leituras ajudam a fazer um balanço dos saberes alusivos às questões de partida, estas contribuem para descobrir os aspetos a ter em consideração e alargar e/ou retificar os horizontes de investigação das leituras (ibidem: p. 69). Não para testar a validade dos nossos esquemas preestabelecidos. Umas e outras complementam-se numa

simbiose mútua (ibidem: p. 69). Ou seja, as leituras oferecem um enquadramento teórico às entrevistas exploratórias e estas, por sua vez, ajudam a esclarecer a pertinência desse enquadramento (ibidem: p. 70). No contacto com o terreno, estes autores chamam à atenção para a importância de conservar um espírito aberto e saber ouvir (ibidem: p. 70). Para a investigação fertilizar, é igualmente essencial romper com a especulação e com o preconceito. Se a postura do investigador principiante for de projetar juízos prévios, “a expressão do vivido”, poderá levá-lo a negligenciar as leituras e a afundar-se na confirmação superficial das ideias mais ou menos inconscientes que tinha da problemática (ibidem: p. 70). Em suma, as entrevistas exploratórias têm como função principal revelar determinados aspetos do fenómeno em estudo, em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo, e assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas leituras (ibidem: p.70). Num trabalho de investigação é necessário “deixar correr o olhar sem se fixar, apenas numa pista. Justifica-se assim a importância vital do recurso a outras técnicas complementares. No campo de observação, devemos considerar tudo em redor e não nos contentarmos só com uma opinião. O confronto de ideias pode constituir um terreno mais fértil de informações e facultar-nos facetas mais esclarecedoras (ibidem: p.83).

Observação não participante

Observação direta (instalações, ambientes educativos, contactos informais, ...); diário de campo, através do registo de conversas em ambiente formal e informal. Roteiros de investigação semiestruturada.

Análise documental:

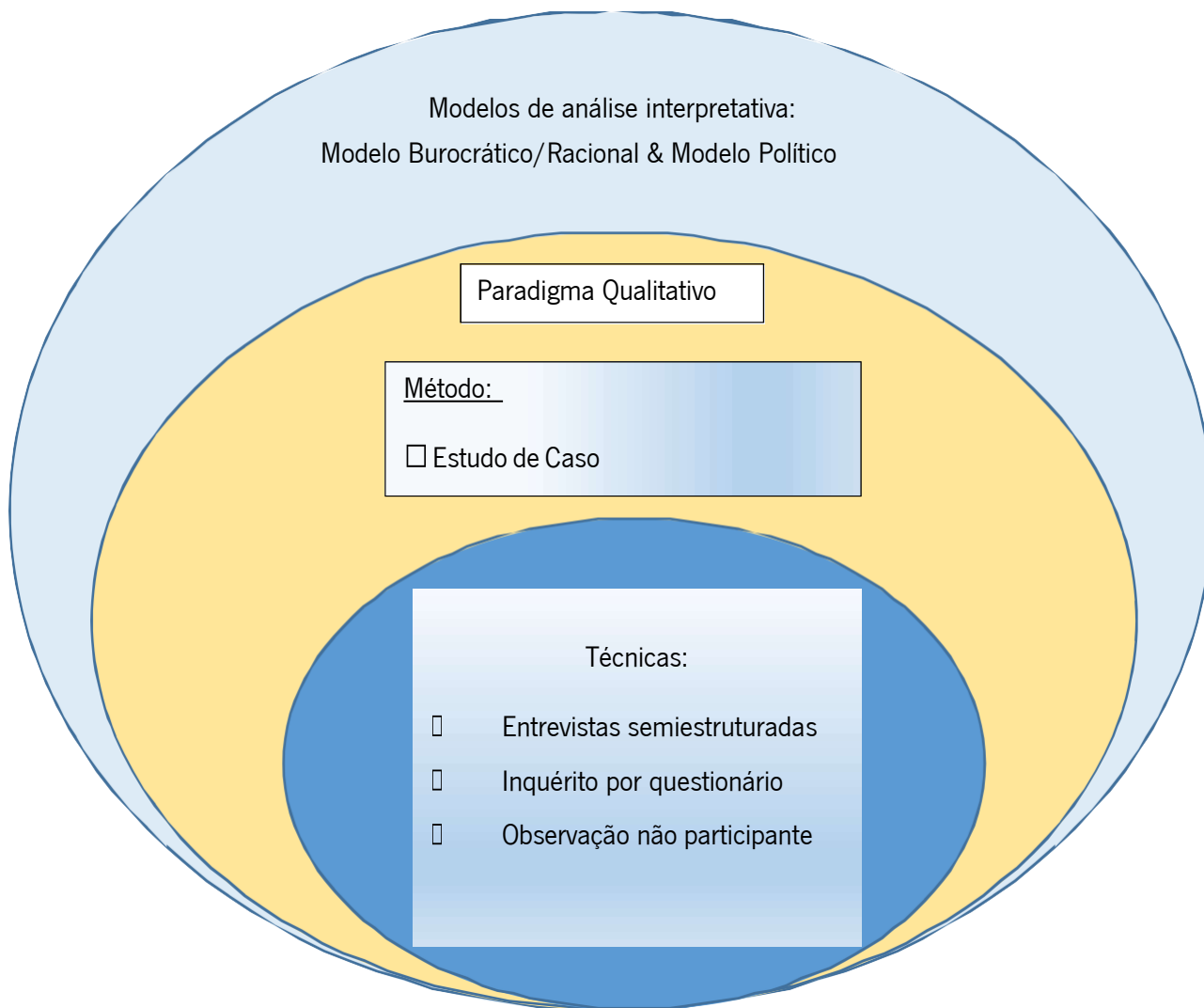
- Projeto Educativo;
- Projeto Curricular de Escola/Agrupamento;
- Plano Anual ou Plurianual de Atividades;
- Regulamento Interno;
- Relatório de Autoavaliação;
- Atas das reuniões: Conselhos de Turma, Departamentos, Pedagógico, Clubes, Relatórios produzidos a propósito das iniciativas do Plano Anual de Atividades e dos procedimentos relacionados com os planos de ação estratégica;
- Projetos Curriculares de grupo/turma;
- Planos de Trabalho das Turmas;

- Outros documentos que a escola considere pertinente remeter à equipa de avaliação;
- Análise da informação estatística (perfil da escola/valores esperados).

A avaliação Desempenho Docente pode ser estudada sob vários ângulos e em função de vários critérios. O passo seguinte da nossa investigação consiste em confrontar as hipóteses que formulamos com a análise dos dados de observação – estabelecendo como limite, os atores pedagógicos intermédios - ou seja, com a realidade.

O modelo de análise, na esteira dos princípios de Quivy & Campenhoudt (2017), “é um prolongamento natural da problemática,” que articula de forma funcional as fronteiras e as pistas que serão por fim focados para orientar o trabalho de observação e de análise. Este modelo é constituído por conceitos e hipóteses articuladas entre si de modo a formar um quadro de análise coeso (*ibidem*: p.150). E porque não nos é possível, nem temos pretensão de estudar todas as faces da realidade escolar do agrupamento em questão, a construção dos conceitos construir-se-á em torno do essencial da nossa problemática. Trata-se de uma construção selecionada, tendo em conta as dimensões desta investigação (*ibidem*: p.150). Estes autores fazem a distinção entre conceitos operatórios isolados, (que são construídos empiricamente a partir da observação direta ou de informações associadas) e os conceitos sistémicos, (que são construídos por raciocínio abstrato e determinam uma rutura mais acentuada com os preconceitos). (*ibidem*: p.150). Uma hipótese é uma sentença provisória que prevê uma relação entre dois termos, que podem ser conceitos ou acontecimentos. Posteriormente, ela será verificada com os dados de observação (*ibidem*: p.150). Mas para que possa ser verificada, a hipótese deve poder ser testada e admitir enunciados contrários que sejam teoricamente passíveis de verificação (*ibidem*: p.150). Esta exigência metodológica permite colocar em prática o espírito de investigação que se caracteriza pelo questionamento constante dos anteriores conhecimentos (Quivy & Campenhoudt, 2017, p.150). Na recolha dos dados de investigação para este estudo, consideramos que a pesquisa documental, as entrevistas semiestruturadas e o inquérito por questionário, atenderiam aos nossos objetivos. Para clarificar esta investigação, recorreremos ao seguinte esquema idealizado a partir de duas fontes: por Leonor Torres, apresentado ao longo da unidade curricular de Metodologia da Investigação, no ano de 2016 e por Quivy & Campenhoudt (2008, p.145):

Esquema 1. Enquadramento Teórico/Metodológico desta pesquisa



CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados recolhidos num Agrupamento de Escolas Básicas do concelho de Guimarães. O horizonte temporal definido para a nossa investigação encontra-se entre 2020 e 2022. Nesta investigação primamos pelas questões de natureza ética e deontológicas, cumprindo as regras de proteção dos docentes participantes. Todos foram devidamente informados das finalidades deste nosso estudo e da metodologia que colocamos em prática. Foram ainda esclarecidos do tempo de duração das suas participações e da necessidade das gravações das entrevistas. Com o consentimento voluntário, o respeito e o bem-estar destes agentes foram assegurados através do sigilo das suas respostas. Ao longo desta investigação, adotámos sempre uma atitude de respeito com todos os colegas e com o trabalho produzido, não havendo emissões de juízos de valores sobre as opiniões recolhidas. O anonimato do Agrupamento de escolas, palco da nossa investigação, foi igualmente assegurado através de uma designação fictícia: Agrupamento de Escolas NÓS. Esta escolha pareceu-nos adequada porque as políticas que dominam as nossas escolas têm um cariz além-fronteiras, como tal, projetamos a união de uma nova sociedade europeia e em simultâneo, todos juntos no Mundo. A globalidade. Nos nossos dias, não somos simplesmente portugueses. Somos cidadãos do mundo e trazemos diariamente o mundo para as nossas salas de aula. Sobe o mote “Reforço e cooperação europeia”, a Conselho Europeu de Lisboa estabelece que “Na nova sociedade europeia do conhecimento, os cidadãos devem poder aprender e trabalhar em toda a Europa e utilizar plenamente as suas qualificações onde quer que queiram estudar ou seguir uma carreira profissional (Comunidades Europeias, 2002, p. 32). Esta tentativa de adotarmos uma “teoria da globalização” foi explorada por Mike Featherstone (1996) onde fala da “intensificação da compressão do espaço-tempo global pelos processos universalizantes das novas tecnologias de comunicação e o poder dos fluxos de informação, finanças e mercadorias implica o recuo inevitável de culturas locais” e afasta-nos “dos lugares físicos onde vivemos e trabalhamos” (Featherstone, 1996, p.10). Mais à frente, o autor reforça esta ideia afirmando que

“O processo de globalização deve ser visto como a abertura da perceção de que o mundo agora é um só lugar com o inevitável aumento do contacto: temos necessariamente maior diálogo entre nações, blocos e civilizações. Trata-se de um espaço dialógico em que a expectativa é de discordância, conflito e confronto de perspetivas, e não apenas trabalho conjunto e consenso” (*ibidem*: p. 10).

Como técnicas e instrumentos de recolha de dados, apostamos no inquérito por questionário, nas entrevistas semiestruturadas e na análise documental, através da metodologia qualitativa. Com este trabalho empírico, pretendemos tirar ilações sobre como o modelo de ADD tem sido vivenciado e percecionado pelos atores escolares inquiridos e entrevistados. Se consideram que contribuiu para o respetivo desenvolvimento profissional e práticas mais inovadoras. Serão ainda apresentados possíveis constrangimentos e questões que surgirão, bem como os limites e obstáculos subjacentes ao processo de construção desta investigação.

1.Caraterização do Agrupamento NÓS

O Agrupamento de Escolas NÓS localiza-se numa zona suburbana do concelho de Guimarães, distrito de Braga. De tipologia horizontal, entrou em funcionamento no ano letivo 2007/2008. A Escola-Sede está destinada ao funcionamento do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, com a capacidade prevista para 24 turmas, em regime de funcionamento normal. Para além da Escola-Sede, integra cinco subunidades de gestão de tipologia “Escolas Básicas do 1º Ciclo/Jardins de Infância” (EB1/JI). No ano letivo de 2020 e 2021, o Agrupamento foi frequentado por 584 alunos, sendo que 292 pertencem à Escola-Sede - 109 do 2º Ciclo, 183 do 3º Ciclo e 17 dos Cursos de Educação e Formação (CEF Tipo 2) e 292 alunos das EB1/JI - 126 da educação Pré-Escolar e 166 alunos do 1º Ciclo. Estes alunos encontram-se distribuídos por 37 turmas, das quais 18 são da Escola-Sede e 19 pertencem às cinco EB1/JI do Agrupamento.

Atualmente, o Agrupamento de Escolas NÓS dispõe dos seguintes recursos humanos: 58 professores do Quadro, 11 professores do Quadro de Zona Pedagógica e 12 professores Contratados. Conta ainda com 46 Assistentes Operacionais, sendo 41 do sexo feminino e 5 do sexo masculino.

Este Agrupamento dispõe, na escola sede, de uma Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), sendo apoiados nessa unidade 8 alunos. O CAA, encontra-se dotada de recursos físicos e materiais adequados ao desenvolvimento das atividades específicas com estes alunos. A unidade conta com dois docentes especializados da Educação Especial (EE) e dois Assistentes Operacionais (AO). O Agrupamento dispõe ainda de duas Bibliotecas inseridas na Rede Nacional de Bibliotecas Escolares.

Ao nível de carência económica dos alunos, a Ação Social Escolar (A.S.E.) presta auxílio económico aos alunos do 1.º, 2º e 3º Ciclos, sendo os critérios de atribuição estipulados anual e superiormente pelo Ministério de Educação. Estes apoios são atribuídos de acordo com o escalão do Abono de Família. Para além da escola, também a autarquia local presta apoio aos alunos do 1º Ciclo

e Pré-escolar. Em relação aos alunos com necessidades especiais e medidas adicionais, com o objetivo de apoiar as famílias, a escola está aberta entre o dia 1 de setembro até ao final de julho, através de uma parceria com a Câmara Municipal de Guimarães, envolvida no projeto: “Pausas com Inclusão”, tendo os alunos o direito a transporte e almoço gratuito.

Esta escola funciona em instalações próprias, as quais se distribuem por dois blocos: 1. Bloco de aulas, administrativo e de serviços – com as salas de aula, laboratórios de CN e CFQ, Laboratório de Matemática, sala de CN, Salas de ET, sala de música, salas de EV, sala TIC, anfiteatro, área multimédia, biblioteca, refeitório, papelaria, bufete, reprografia, serviços de administração escolar, sala de professores, gabinetes da direção, gabinete dos diretores de turma, gabinete dos coordenadores de departamento, Gabinete de Informação e apoio aos alunos, Gabinete de Psicologia e Orientação, PBX, sala de estudo, salas de trabalho. 2. O Pavilhão Gimnodesportivo que inclui, sala de espelhos, gabinetes dos docentes de educação física, balneários e arrecadação. A oferta educativa do Agrupamento é diversificada, funcionando para além da Educação Pré-escolar e do Ensino Regular (1º, 2º e 3º Ciclos), Cursos de Educação e Formação (CEF) Tipo 2, a saber: Hotelaria e Cozinha.

A população residente da área compreendida pelas seis freguesias é de 7.563 habitantes residentes e corresponde a uma área de 16, 16 km². Apesar de se registar algumas indústrias ligadas ao sector secundário, apresenta uma grande componente agrícola.

O Agrupamento Nós assinou um Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação em novembro de 2013. Trabalha no sentido de integrar a escola na comunidade educativa, em que os diferentes agentes – alunos, professores, pais e encarregados de educação, pessoal não docente e instituições locais atuem de forma concertada de forma a garantir eficácia na concretização das metas e objetivos ali definidos. Como meio de assegurar o envolvimento de toda a comunidade na vida do agrupamento, procura adotar uma gestão democrática e participada, garantindo uma maior responsabilização na prossecução dos objetivos estabelecidos. Procura instituir uma cultura de avaliação, traduzida nas práticas de autoavaliação, de forma continuada e refletida como forma de melhorar o desempenho e consequentemente a qualidade do serviço público de educação. Pretende criar e promover uma identidade do agrupamento através da valorização dos contributos individuais e da valorização de todo o trabalho realizado pela comunidade educativa. (Fonte: Contrato de Autonomia e Projeto educativo do Agrupamento Nós).

2. Características do Corpo Docente do Agrupamento NÓS

Atualmente, o Agrupamento de Escolas NÓS dispõe dos seguintes recursos humanos: 58 professores do Quadro; 11 professores do Quadro de Zona Pedagógica e 12 professores Contratados. Trata-se de um grupo predominantemente feminino (70%) e bastante maduro, sendo que 61 % dos professores encontra-se na faixa etária dos 50 anos. Quanto à experiência profissional, 63% dos docentes tem mais de 20 anos de serviço e 60% estão neste agrupamento há mais de 10 anos.

3. A ADD na perspectiva dos professores do Agrupamento NÓS

Concordando com Amado (2014), no panorama analítico da investigação qualitativa em educação, “só uma fundamentação teórica confere os instrumentos necessários para a interrogação da real e adequada escolha das metodologias de investigação, e para que se ultrapasse a mera visão do senso comum sobre os fenómenos” (Amado, 2014, p. 20). “Por trás de uma investigação há sempre uma teoria que a orienta” e ao longo da recolha dos dados empíricos da investigação e da sua análise, vemos plasmados essas mesmas teorias (Coutinho, 2022, p. 12). Podemos ver “a investigação qualitativa, como um conjunto de atividades interpretativas que não privilegia qualquer prática metodológica” em detrimento de outra (Denzin & Lincoln, 2003, p. 9). A qualidade dos estudos qualitativos, na dialética de Reid & Gough, (2000), passa pela necessidade de fortalecer a investigação qualitativa, através da definição de um conjunto de critérios gerais, que possibilitem uma análise clara, credível e confiável dos estudos de natureza interpretativa da realidade educativa (Reid & Gough, 2000, p. 60). Ou, como sustentam Nunes & Ribeiro (2008:244), “o pesquisador, por meio de sua reflexão e das decisões permanentes que deve tomar, é responsável pelos rumos seguidos no processo de construção do conhecimento”, não havendo, pois, uma sequência rígida de procedimentos a serem obrigatoriamente executados (Nunes & Ribeiro, 2008, p. 244). Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), relativamente às particularidades das técnicas de investigação qualitativa, a nossa investigação é descritiva e “a fonte direta de dados é o ambiente natural” (*ibidem*. p. 47). Contudo, apesar de privilegiarmos a técnica de investigação qualitativa, tendo em conta as opiniões destes investigadores, na análise dos resultados, do estudo de caso, que desenvolvemos no Agrupamento Nós, com o propósito central de compreendermos a forma como os docentes deste agrupamento percecionam o atual modelo de ADD durante as suas performances e no ambiente organizacional da escola, eremos socorrer-nos das experiências de natureza qualitativa e de natureza quantitativa. Pois como refere Bell (2008), existem pontos fortes e fracos em cada uma destas diretrizes e “há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas e vice-versa” (*ibidem*. p. 20).

3.1. Inquérito por questionário

Esta investigação caracteriza-se pela sua metodologia qualitativa, com recurso ao inquérito por questionário de administração direta, a um conjunto de inquiridos representativo do Agrupamento de escolas NÓS.

No nosso estudo de caso, durante o mês de maio de 2022, foram revalidados 72 inquéritos por questionário, num universo de 81 professores do Agrupamento NÓS. Procedemos a um pré-teste a cinco docentes de outras escolas e de diferentes ciclos, antes da sua aplicação. Permitindo-nos desta forma, melhorar a qualidade das perguntas, com a eliminação ou reformulação de algumas expressões ou mesmo questões. No nosso inquérito, demos primazia a questões predominantemente fechadas, diretas e claras, de modo a simplificar as respostas e evitar dupla interpretação. Como defende Bell (2008) um bom inquérito é aquele que nos possibilita alcançar a informação pretendida através da sua análise interpretativa e em simultâneo, facilita a tarefa aos inquiridos (*ibidem*: p.118). Consideramos ter conseguido uma amostra bastante significativa, pois corresponde a 88,9% do total dos docentes do Agrupamento NÓS. Esta representação permitiu-nos aceder às apreciações sustentadas pelos docentes, relativamente ao nosso objeto de estudo: conhecer a opinião dos professores sobre a ADD nas dimensões profissionais, pedagógicas e no ambiente organizacional da escola. Por sugestão do diretor do agrupamento NÓS, os inquéritos foram entregues na portaria da escola-sede, para tentar alcançar o maior número de docentes possível. Nas escolas básicas do primeiro ciclo, contamos com a colaboração da colega, responsável pela educação do pré-escolar e adjunta da direção, que fez chegar a todas as colegas educadoras e docentes do primeiro ciclo. Com esta preciosa ajuda, obtivemos o total de inquéritos, em termos absolutos, nestes ciclos de ensino. Mediante a análise dos inquéritos por questionário, das entrevistas realizadas e da recolha documental, foi possível fazer a triangulação de todos os dados obtidos. Os quadros de referência que construímos para melhor conhecer a realidade de cada inquirido (sexo, idade, habilitações académicas, anos completos de serviço, anos a lecionar no agrupamento NÓS, grupo de recrutamento, cargo que desempenha, situação profissional e representação dos destes docentes sobre a ADD no seu agrupamento) permitiu-nos aproximar do contexto vivido pelos nossos colaboradores. Pois como afirma Pires (2008), “desconhecer a realidade vivencial e funcional do locutor é perder parte da dimensão do significado daquilo que se fala” (Pires, 2008, p. 76). Neste seguimento, podemos apurar que no agrupamento NÓS, nos grupos de recrutamento 100 e 110 e 330; 520; 530; 550; 910; respetivamente: ensino pré-escolar; 1º. Ciclo;

inglês; biologia e geologia; educação tecnológica; informática e educação especial, respondeu a totalidade dos docentes que os compõem e apenas lecionam professoras. Observamos que 69,44% dos docentes inquiridos são do género feminino (50 professoras) e os restantes 30,56 % (22 professores) são do género masculino. Os professores estendem-se pelos grupos de recrutamento: 200; 230; 240; 250; 260; 290; 300; 320; 400; 420; 500; 510 e 620. Relativamente à idade, constatamos que se trata de um corpo docente bastante experiente. Cerca de 54% do pessoal docente tem mais de 50 anos; 42% tem idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos e apenas 4%, tem idade inferior a 40 anos.

Quanto às habilitações académicas, a grande maioria é licenciada. Nove docentes possuem o mestrado e dois docentes tem o grau de doutoramento. No tocante ao tempo de serviço, verificamos que 63% da amostra apresentam mais de vinte anos de serviço e 43 docentes (53%) lecionam neste agrupamento há mais de 10 anos. A respeito da situação profissional destes docentes, verificamos que 11 são contratados; 9 pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica (QZP) e os restantes 52 são professores do Quadro deste agrupamento.

Passando para o segundo item do nosso questionário: Representações docentes sobre a Avaliação Desempenho Docente (ADD) no seu Agrupamento, e à análise das respostas desta amostra sobre as afirmações colocados.

Para cada afirmação, foi assinalado com um X uma das opções da Legenda:

Legenda	Concordo Totalmente	CT
	Concordo	C
	Sem Opinião	SO
	Discordo	D
	Discordo Totalmente	DT

Como instrumento de análise dos 72 inquiridos da representação docente sobre a Avaliação Desempenho Docente (ADD) no agrupamento NÓS construímos o seguinte quadro.

Quadro 7. Análise quantitativa: opiniões dos inquiridos nas dimensões convocadas.

	CT N	C N	SO N	D N	DT N	Total N
1. A ADD contribui para a melhoria da qualidade do ensino.	2	10	4	29	27	72
2. A ADD contribui para a melhoria de qualidade da aprendizagem dos alunos.	1	10	5	34	22	72
3. Com a ADD o sucesso dos alunos aumentou, contribuindo para uma Escola democrática.	1	5	5	29	32	72
4. A ADD contribui para a progressão da carreira docente.	17	22	5	14	14	72
5. No seu Agrupamento de Escolas os professores lutam para o alcance dos resultados.	32	19	15	6	0	72
6. A ADD é uma forma de monitorização da qualidade da Escola.	4	10	13	29	16	72
7. A ADD contribui para aumentar a reflexão crítica sobre o desempenho profissional.	3	16	12	30	11	72
8. A ADD aumentou a prestação de contas dos docentes do Agrupamento.	7	19	20	20	6	72
9. A ADD permite o desenvolvimento profissional com forte dimensão formativa.	5	10	9	38	10	72
10. A ADD é um ato administrativo obrigatório.	42	20	5	3	2	72
11. A ADD tem em conta os resultados escolares dos alunos.	7	7	13	27	18	72
12. A ADD levou a que o ambiente na escola se tornasse mais competitivo entre docentes.	43	18	8	3	0	72
13. A ADD tem promovido um ambiente organizacional mais cooperativo entre os docentes.	2	6	10	17	37	72

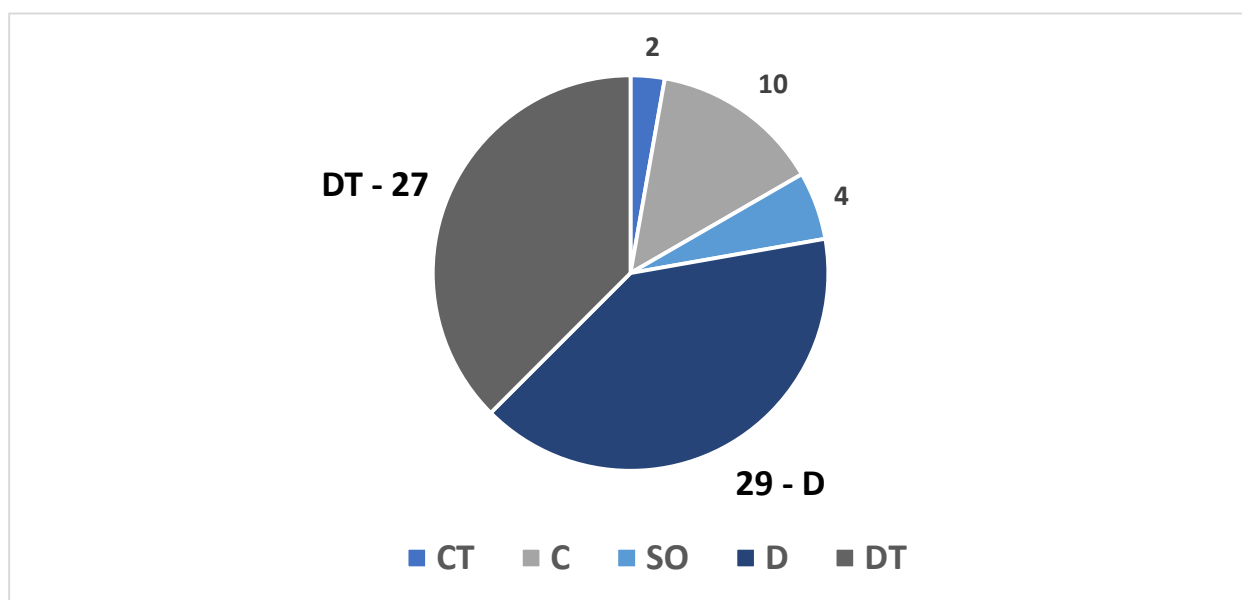
Fonte: Elaboração própria

Na nossa investigação, procuramos ir além das respostas dos nossos interlocutores e lançamo-nos em busca da interpretação dos seus conteúdos. Pois como defende Vala (1986), o desígnio da análise de conteúdo é “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1986, p. 104). Na nossa análise

interpretativa, procuramos, contudo, ser perseverantes e astutos pois temos consciência de que esta dimensão “é a mais crítica, na medida em que incorre no perigo de se cair em “inferências ingénuas ou selvagens” (ibidem: p. 103). Por outro lado, sabemos que o registo da informação que recolhemos no nosso estudo de caso, não significa fazer um trabalho interpretativo. Como refere Amado, Costa, & Crusoé (2014), o aspeto mais importante da análise de conteúdo é o rigor e objetividade dos inquéritos e das entrevistas e ao mesmo tempo permitir fazer interpretações de forma criativa de forma que investigador possa vestir a pele do inquirido e tentar ver o mundo no seu lugar (Amado, Costa, & Crusoé, 2014, p. 306).

Perante esta primeira análise de recolha de dados, recorreremos à elaboração de gráficos para obtermos uma rápida visão panorâmica de cada afirmação colocada.

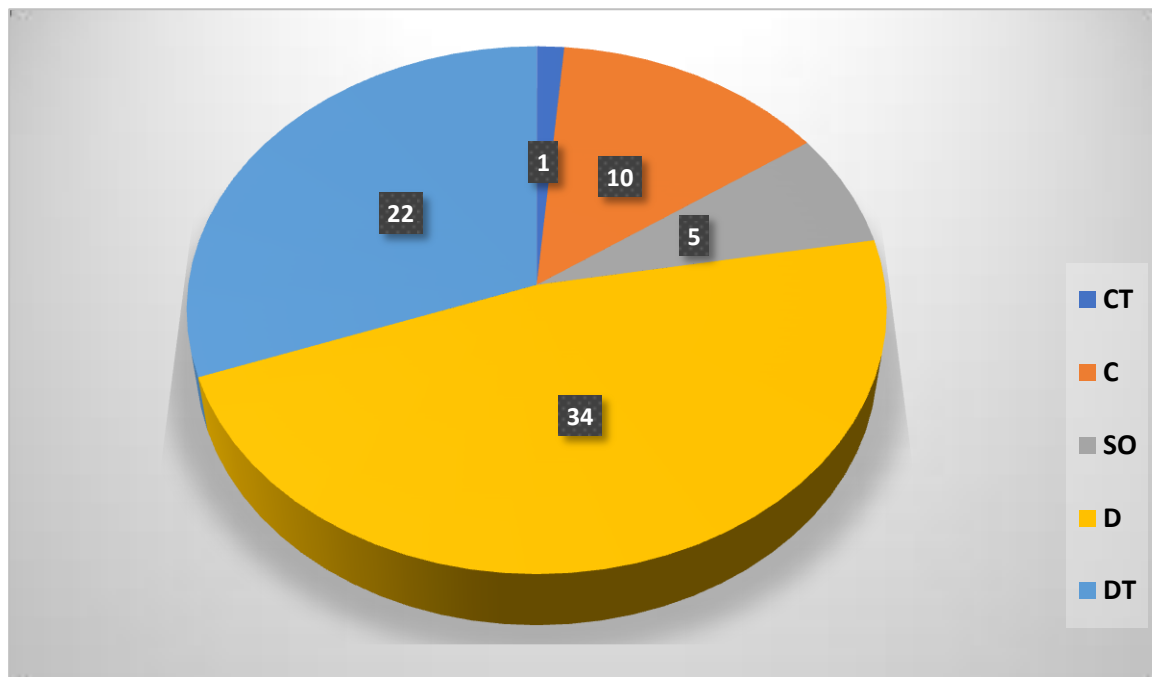
Gráfico 1 A ADD contribui para a melhoria da qualidade do ensino.



Fonte: Elaboração própria

Pela observação deste gráfico, os dados permitem-nos afirmar que a maioria dos professores inquiridos, que têm opinião, consideram que a ADD não contribui para a melhoria da qualidade do ensino, contra os 12 docentes, de vários grupos disciplinares, que se opõem a este ponto de vista. A maioria dos inquiridos não vêem qualquer ligação entre a qualidade do ensino e o processo da ADD.

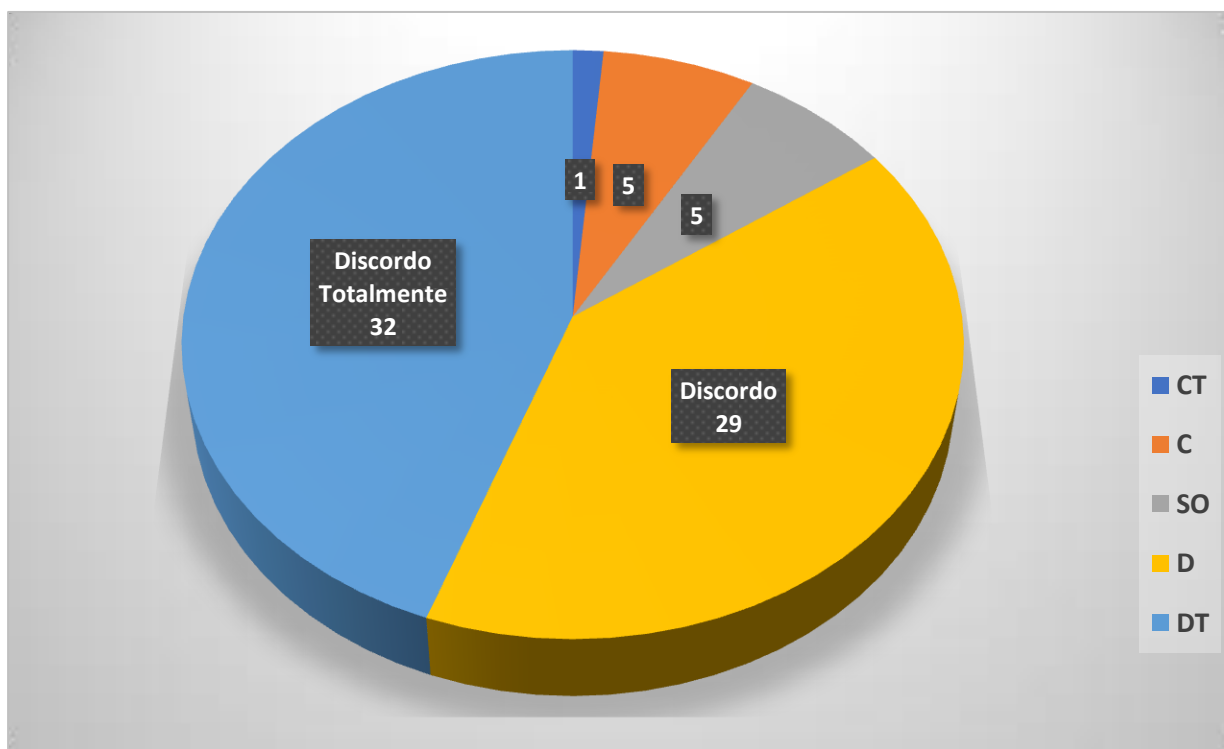
Gráfico 2. A ADD contribui para a melhoria de qualidade da aprendizagem dos alunos



Fonte: Elaboração própria

De forma semelhante à análise da primeira afirmação, o grande grosso dos docentes consideram que a ADD não contribui para a melhoria de qualidade da aprendizagem dos alunos.

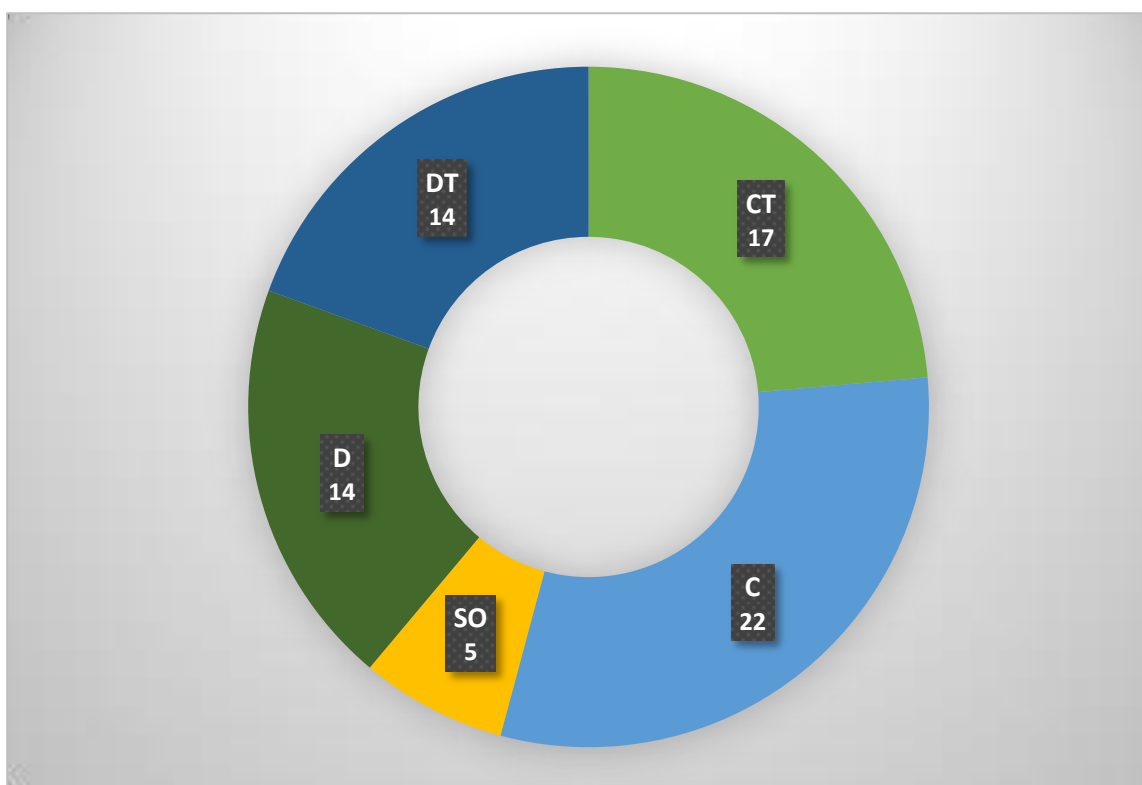
Gráfico 3. Com a ADD o sucesso dos alunos aumentou, contribuindo para uma Escola democrática



Fonte: Elaboração própria

Uma vez mais, a grande maioria dos inquiridos responderam que não concordam com esta afirmação e, portanto, consideram que a ADD não contribui para o sucesso dos alunos nem veio acrescentar democracia à escola. De salientar que são os mesmos docentes que nas primeiras afirmações: concordam que a ADD contribui para a melhoria da qualidade do ensino; a ADD contribui para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos e com a ADD o sucesso dos alunos aumenta, contribuindo para uma escola democrática. Este nicho de colaboradores é composto por docentes de vários grupos de recrutamento e com larga experiência docente, ocupando cargos diversos nesta instituição.

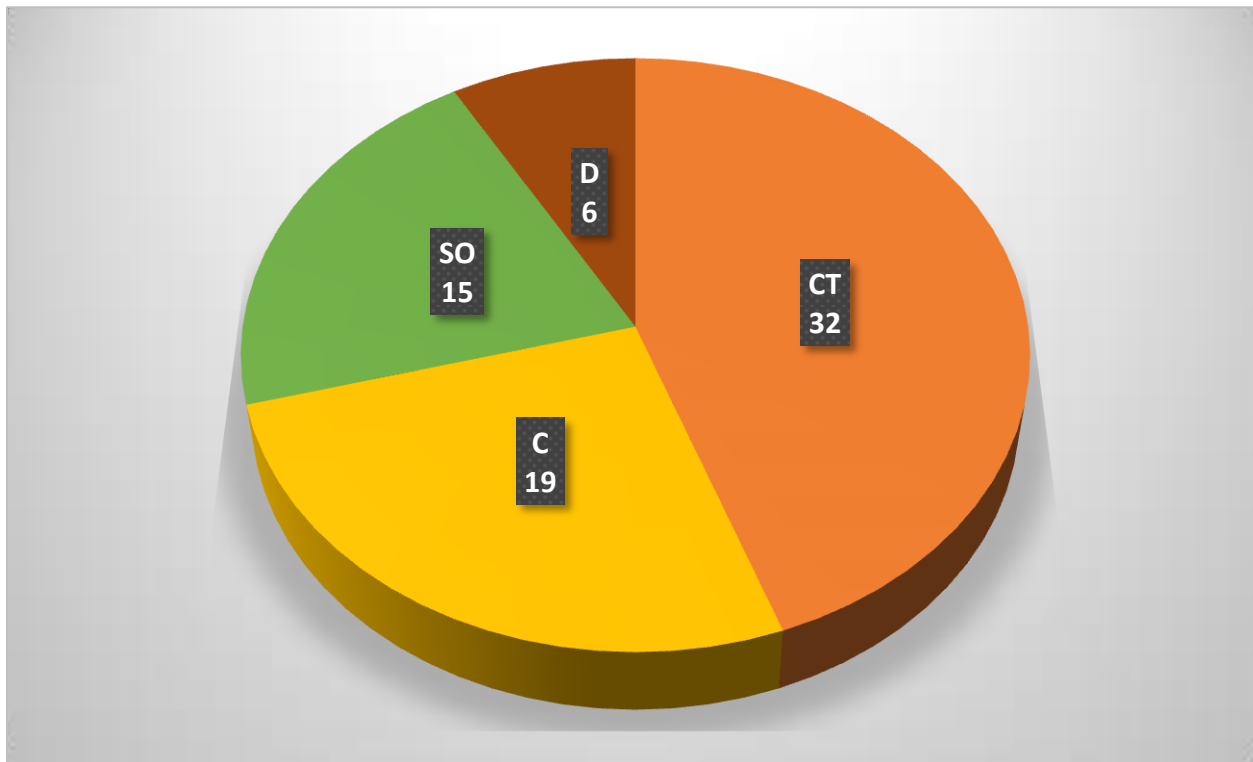
Gráfico 4. A ADD contribui para a progressão da carreira docente



Fonte: Elaboração própria

A esta afirmação, 39 dos inquiridos estão convictos de que a ADD contribui para a progressão da carreira docente e 28 inquiridos não concordam que contribua. Perante estas respostas, podemos concluir que muitos dos docentes deste agrupamento não têm conhecimento que o processo de ADD, efetivamente, tem efeitos na progressão da carreira. A juntar-se a estes 28 docentes, estão os 5 inquiridos que não têm opinião.

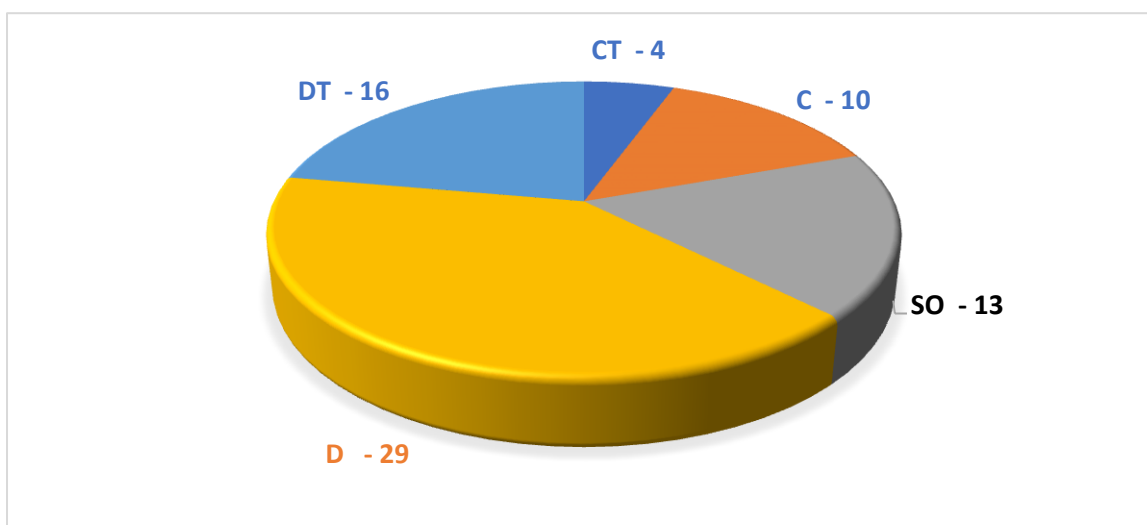
Gráfico 5. No seu Agrupamento de Escolas os professores lutam para o alcance dos resultados



Fonte: Elaboração própria

Nesta afirmação, ficou bem plasmado a ideia de que no agrupamento NÓS, os professores disputam pelo alcance dos resultados. 32 docentes afirmaram que concordam totalmente e 19, assumem que há uma preocupação em obter as classificações de Muito Bom e Excelente, devido às implicações na carreira docente e pelo facto de haver cotas.

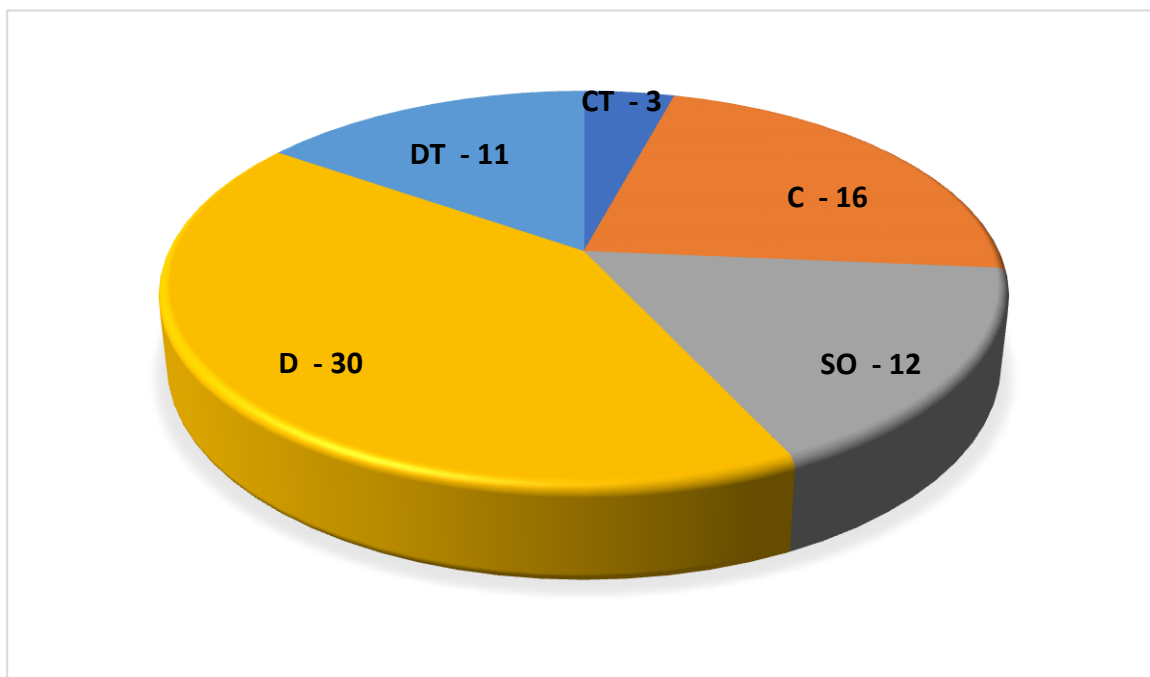
Gráfico 6. A ADD é uma forma de monitorização da qualidade da Escola



Fonte: Elaboração própria

Nesta exposição, mais de metade das opiniões dos inquiridos afluem para a discordância de que a ADD premeia a monitorização da qualidade do ensino.

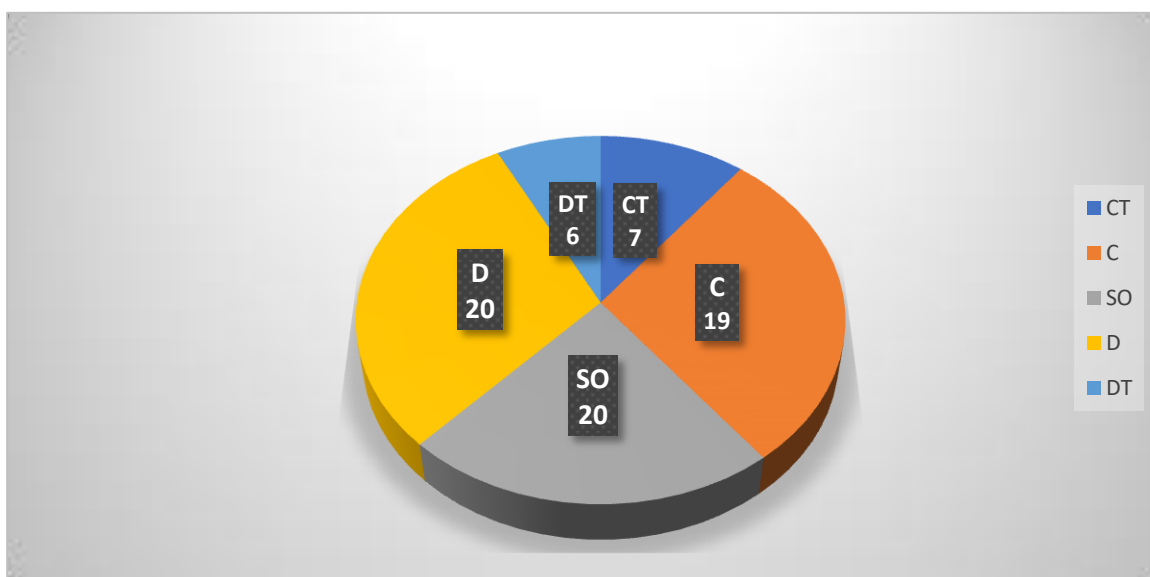
Gráfico 7. A ADD contribui para aumentar a reflexão crítica sobre o desempenho profissional



Fonte: Elaboração própria

Estes dados permitem afirmar que apenas 19 dos inquiridos são da opinião que a ADD contribui para um aumento da reflexão do seu trabalho profissional, contra 41 docentes (57% da nossa amostra) que discordam que a ADD possa contribuir para a reflexão do trabalho pedagógico desenvolvido.

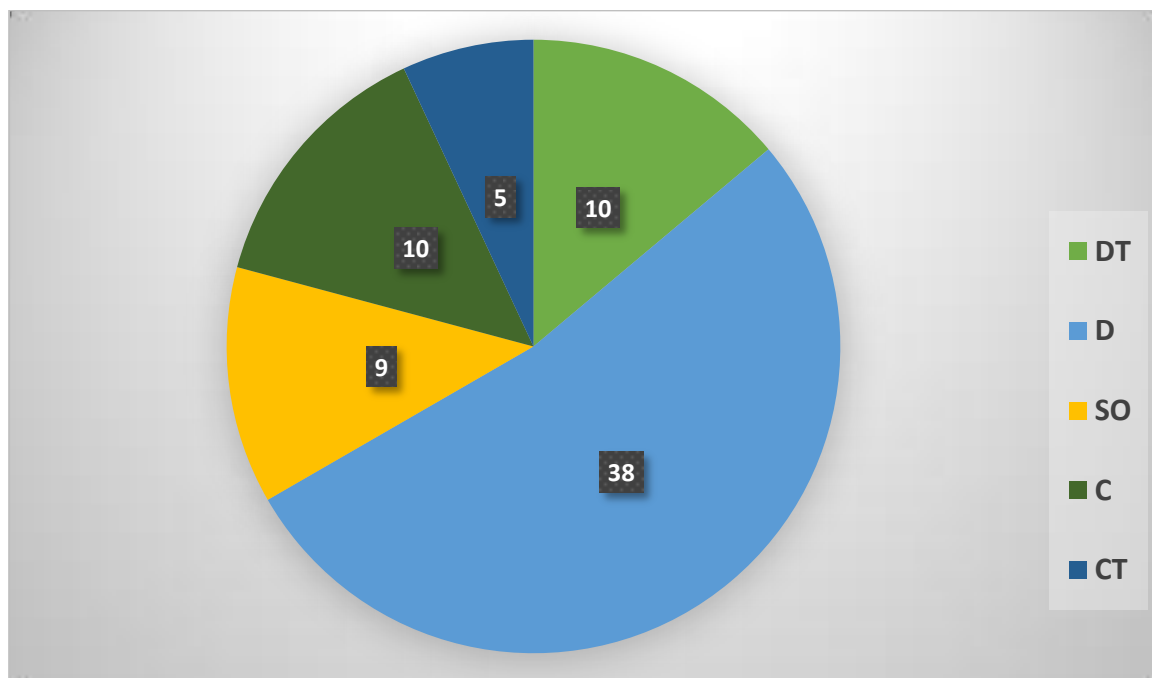
Gráfico 8. A ADD aumentou a prestação de contas dos docentes do Agrupamento



Fonte: Elaboração própria

Relativamente a esta afirmação, as opiniões dos investigados divergem, principalmente para três direções. Temos 26 dos inquiridos que opinaram que a ADD não tem a finalidade do aumento da prestação de contas dos docentes e 26 que consideram que a ADD veio aumentar a prestação de contas do trabalho dos docentes. Com um número bastante significativo - 20 docentes - estão também os docentes que não têm opinião bem definida sobre esta matéria.

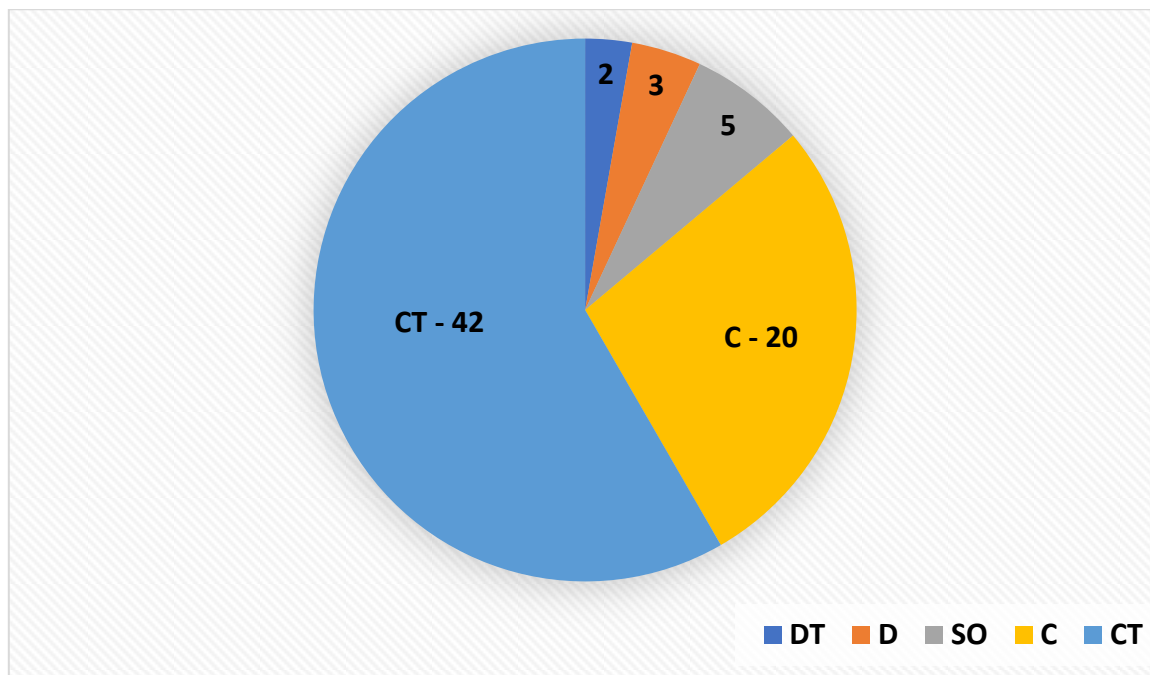
Gráfico 9. A ADD permite o desenvolvimento profissional com forte dimensão formativa



Fonte: Elaboração própria

Nesta questão é bem visível que uma larga maioria dos inquiridos não acredita que a ADD possa contribuir para a dimensão formativa. Apenas 15 docentes acreditam que a ADD permite uma forte dimensão formativa, uma vez ser também um dos parâmetros contemplados deste processo.

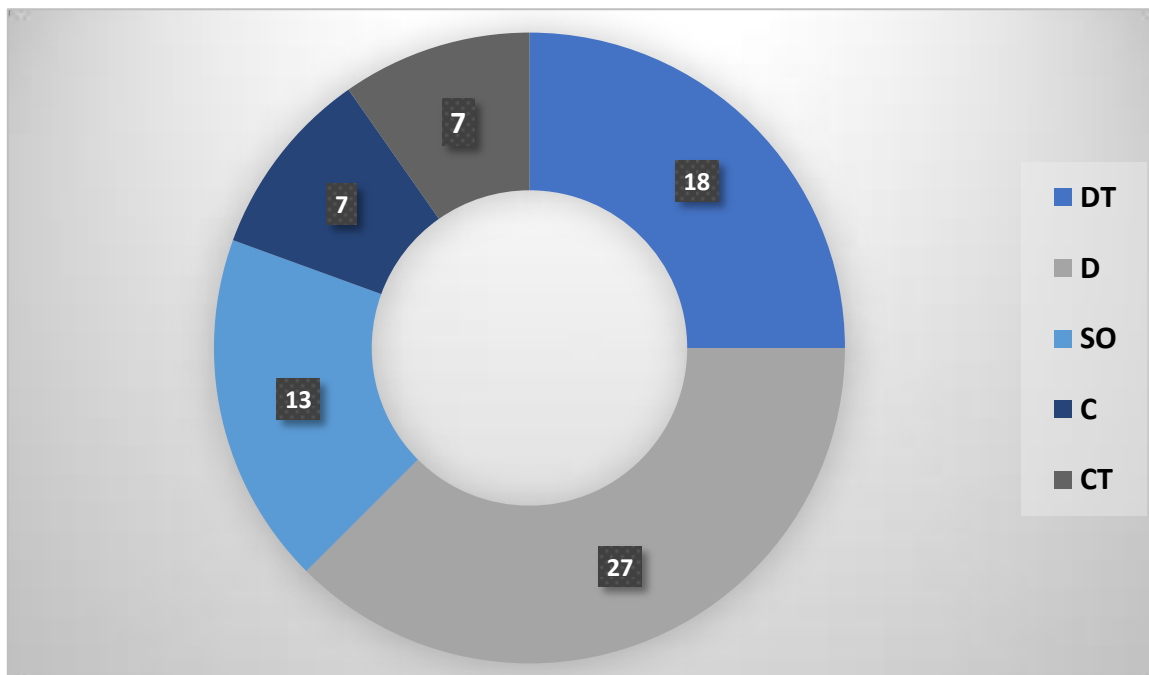
Gráfico 10. A ADD é um ato administrativo obrigatório



Fonte: Elaboração própria

Quanto a esta afirmação, 62 docentes abordados não têm dúvidas que o processo da ADD é uma imposição do governo e por isso, um ato obrigatório. Com um número bastante reduzido, mas mesmo assim chamou a nossa admiração, estão os 10 docentes que, ora discordam, ora não têm opinião formada, não sabem que este processo é um ato administrativo obrigatório imposto pelo governo.

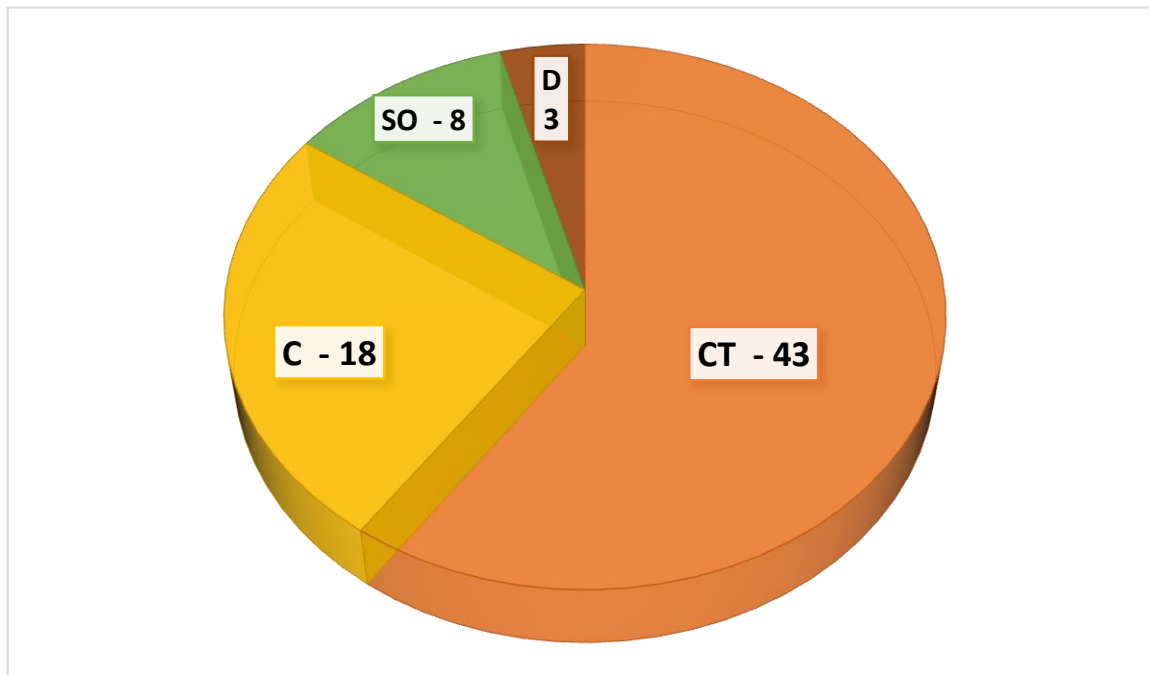
Gráfico 11. A ADD tem em conta os resultados escolares dos alunos



Fonte: Elaboração própria

Relativamente à matéria de que a ADD tem em consideração os resultados escolares dos alunos, não há grande consenso nas opiniões dos docentes deste agrupamento, como podemos observar neste gráfico. No entanto, 45 dos inquiridos não acreditam que a ADD tenha em conta os resultados escolares dos seus alunos. Temos em pé de igualdade, 7 docentes que concordam totalmente e 7 docentes que concordam; 13 docentes sem opinião; 27 docentes responderam que discordam e 18 docentes que discordam totalmente.

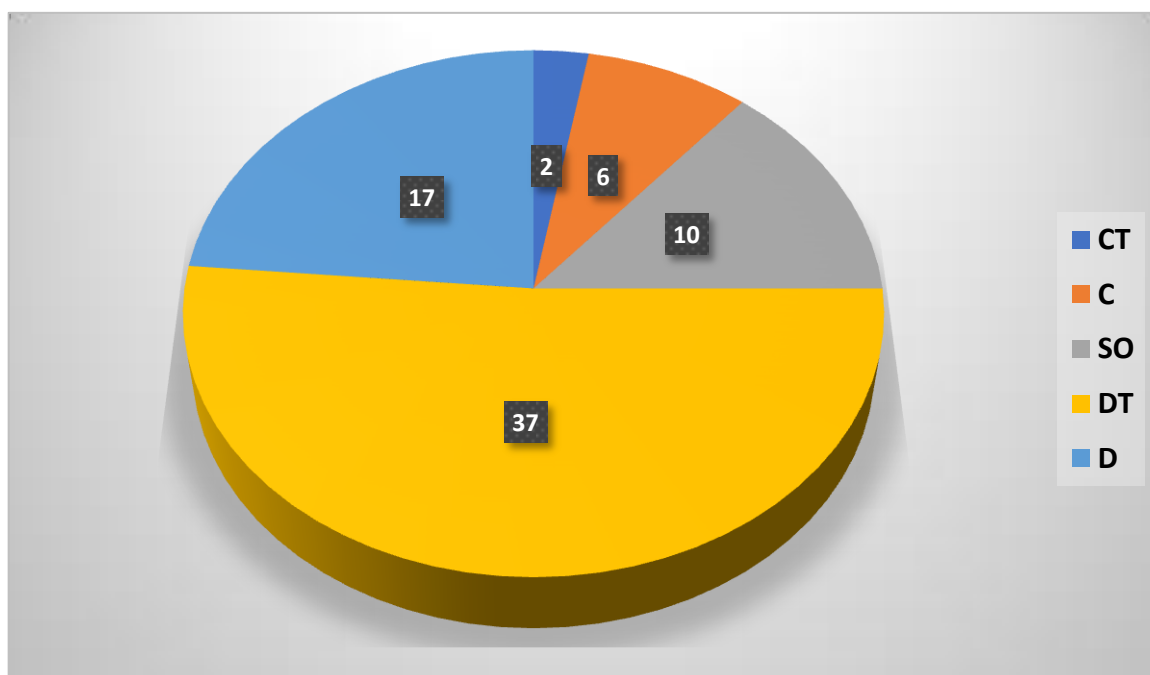
Gráfico 12. A ADD levou a que o ambiente na escola se tornasse mais competitivo entre docentes



Fonte: Elaboração própria

Estas afirmações vieram comprovar que a ADD tem contribuído para a degradação do ambiente organizacional, tornando-o mais competitivo e por vezes doentio. Dos 3 docentes que discordaram que a ADD não tem contribuído para a competitividade entre docentes, 2 são contratados, sendo o primeiro ano que se encontram a trabalhar neste agrupamento.

Gráfico 13. A ADD tem promovido um ambiente organizacional mais cooperativo entre os docentes



Fonte: Elaboração própria

Na última afirmação apresentada aos inquiridos, ficou bem visível que a maioria é da opinião que a ADD não promove o trabalho cooperativo entre os seus pares. Apenas 8 docentes concordam que o processo de ADD promove um ambiente organizacional mais cooperativo entre os seus pares.

3.2. Questão aberta colocada aos docentes do agrupamento NÓS.

Os docentes colaboradores desta investigação que registaram as suas opiniões sobre a ADD no final do inquérito, referiram que esta norma, “tal como é levada a efeito, não assegura a desejada formação contínua de professores e conseqüentemente, melhoria do ensino. Este sistema de ADD tem apenas objetivos orçamentais e reelege a miséria da nossa política educativa.” Outro colega é da opinião que “a ADD é um sistema imposto que não premeia quem merece. O sistema de quotas é injusto, contribui para um mau ambiente nas escolas e promove a desmotivação uma vez que pessoas avaliadas com Muito Bom, ficam com Bom por causa das quotas. Refere-se ainda, que ficam eternamente numa lista e perdem a bonificação a que teriam direito pela nota atribuída inicialmente”. Nesta esteira, houve ainda quem opinasse que “a ADD tem contribuído para situações de grande injustiça ao nível da progressão da carreira devido às quotas. O ambiente de escola degrada-se de forma muito evidente. Há um grande desgaste por parte, quer de avaliadores, quer de avaliados. Enquanto avaliador externo, tenho observado exemplos de excelentes práticas que devido às quotas não progredem no devido tempo.” Na apreciação de outro inquirido, “a ADD, nestes moldes descarateriza o que é ser: aluno; professor ou membro da comunidade escolar”. Numa outra crítica, “a atual situação da ADD, nomeadamente a aplicação das quotas, tem levado ao aparecimento de algumas situações de injustiça nas escolas.” Outro ponto de vista, dentro do mesmo rumo, arbitrou que “este sistema de ADD não contribui para uma escola mais democrática/cooperativa. É um processo difícil, injusto e burocrático. Não acrescenta qualidade à escola, ao docente e à educação.” Houve quem considerasse como um “processo injusto, meramente economicista devido ao sistema de quotas.” Na convicção de outro cooperante “a ADD é meramente uma política economicista que tem como objetivo impedir os docentes de chegarem ao topo da carreira.” Outra interpretação foi que “a ADD é uma mera fórmula administrativa que visa regular economicamente o impacto das progressões no Orçamento do Estado.” Na opinião de outro docente “a ADD não se mede em quatro aulas, nem pode ser balizada por cotas. É um erro GRAVE.” Houve quem comentasse que “o processo de ADD é necessário, no entanto, o seu desenvolvimento deveria ser mais transparente e participado por todos os atores no sentido da repartição equitativa de responsabilidades.” Neste grupo de colaboradores encontram-se os membros da direção, coordenadores de grupo disciplinares, o presidente e membros

do conselho geral, e docentes de vários grupos de recrutamento e de diferentes níveis de ensino, com diversos cargos neste agrupamento, sendo alguns deles avaliadores externos. É indubitável a sincronia das opiniões quanto à forma como é percecionado o atual modelo da ADD e dos malefícios que tem causado ao ensino, aos docentes em geral e ao ambiente escolar e por último, aos alunos. Em Portugal, este modelo de ADD encontra-se em vigor desde 2012. A implementação da ADD é justificada, pela necessidade da melhoria da qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional dos docentes, que passa pela formação ao longo da vida e no contexto internacional, pelas ambições comuns da União Europeia no seu todo. Em fevereiro de 2002, a Comissão Europeia e os ministros responsáveis pela educação e pela formação nos países da União Europeia reuniram-se para traçarem uma série de objetivos que pretendem revolucionar uma nova fase de desenvolvimento da educação e da formação e que irão sustentar as reformas e fomentar o progresso em cada país da UE, com o propósito de, até 2010, “melhorar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação na UE, à luz dos novos requisitos da sociedade, que tem por meta, melhorar a educação e a formação dos professores e dos formadores; facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e de formação e Abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e de formação (Comunidades Europeias, 2002: p.5)” No quadro de uma abordagem única e global, o conhecimento dos fatores críticos que fizeram com que as reformas fossem bem-sucedidas noutros países europeus foram transferidas para outras instâncias, como Portugal, com o propósito de se alcançar a eficácia de boas práticas das reformas em educação.

Para uma visão mais aglutinadora da questão aberta, procedemos à construção do quadro seguinte com a transcrição das respostas apresentadas pelos nossos colaboradores do Agrupamento NÓS:

Quadro 8. Respostas dos inquiridos na questão aberta

Temas	Opiniões recolhidas
A necessidade do processo de ADD.	Docente 1 – “O processo de ADD é necessário, no entanto, o seu desenvolvimento deveria ser mais transparente e participativo por todos os atores no sentido da repartição equitativa de responsabilidade”.
O contributo da ADD para o ensino.	Docente 2 – “A ADD, tal como é levada a efeito, não assegura a desejada formação contínua de professores e conseqüentemente, melhoria do ensino. Esta ADD tem apenas objetivos orçamentais e reflete a miséria da

	nossa política educativa”.
	Docente 3 – “A ADD não contribui para uma escola mais colaborativa/cooperativa. É um processo difícil, injusto e burocrático. Não acrescenta qualidade à escola, ao docente e à educação”.
	Docente 4 – “A ADD nestes moldes descarateriza o que é ser: aluno; professor; membro da comunidade escolar”.
A ADD e a política economicista.	Docente 5 – ‘A ADD é um sistema imposto que não premeia quem merece. O sistema de quotas é injusto e contribui para um mau ambiente nas escolas e promove a “desmotivação” uma vez que pessoas avaliadas com “Muito Bom” ficam com “Bom” por causa das cotas. Refere-se ainda, que ficam eternamente numa lista e perdem a bonificação a que teriam direito pela nota atribuída inicialmente’.
	Docente 6 – “A atual situação da ADD, nomeadamente a aplicação das quotas, tem levado ao aparecimento de algumas situações de injustiça nas escolas”.
	Docente 7 – “A ADD não se mede em quatro aulas, nem pode ser balizada por quotas. É um erro grave”.
	Docente 8 – “A ADD é uma mera fórmula administrativa que visa regular economicamente o impacto das progressões no Orçamento do estado”.
	Docente 9 – “A ADD é um processo injusto, meramente economicista devido ao sistema de quotas”.
	Docente 10 – “A ADD é meramente uma política economicista que tem como objetivo impedir os docentes de chegarem ao topo da carreira”.
	Docente 11 – “A ADD tem contribuído para situações de grande injustiça ao nível da progressão devido às quotas. O ambiente da escola degradou-se de forma muito evidente. Há um grande desgaste por parte quer de

	avaliados quer de avaliadores. Enquanto avaliador externo, tenho observado exemplos de excelentes práticas que devido às cotas não progridem no devido tempo”.
--	--

Fonte: Elaboração própria idealizada a partir das respostas à questão aberta

3.3. Entrevistas semiestruturadas

Com a devida consciência de que “o investigador deve recorrer a um conjunto variado de técnicas de recolha de dados” (Yin, 1989, p.23), nesta fase do nosso estudo de caso, para aprofundar o tema da nossa investigação, recorreremos a entrevistas semiestruturadas a um conjunto de atores escolares do agrupamento NÓS e às suas conceções sobre a ADD. Prefaciando Amado (2014), “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (Amado, 2014, p.207). Considerada como um excelente método de recolha de informação, as questões das nossas entrevistas foram orientadas por objetivos concretos, de modo a obtermos as respostas que pretendíamos. De entre esses objetivos, a entrevista é o método adequado para “a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.193). “Embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado, 2014, p. 208), as questões que colocamos aos nossos cooperantes resultaram de um guião que definimos pormenorizadamente numa ordem de três categorias: 1. Caracterização profissional do entrevistado; 2. ADD e por último, 3. A ADD e a qualidade, de modo a facilitar o nosso processo de análise. Procuramos ser diretos e adotamos uma postura neutra e descontraída como aletramos com alguns autores como Quivy & Campenhoudt, (1998, p.193).

Da análise das entrevistas, recolhemos informação sobre as perceções dos professores quanto ao modelo de avaliação do desempenho docente e sobre os seus efeitos no ambiente organizacional.

Nesta análise qualitativa, a nossa demanda é que esta análise não seja escamoteada com desrespeito pelos nossos colaboradores que em nós confiaram (Amado, 2014, p. 301). De acordo com Amado, Costa, & Crusoé (2014),

“a história da análise do conteúdo, como método científico, remonta já aos tempos da 1ª Grande Guerra, como instrumento para o estudo da propaganda política nos diversos

países, tendo como principal referência dessa época a obra de Harold Lasswell, *Propaganda in the World War, de 1927*” (Amado, Costa, & Crusóé, 2014, p. 302).

Desde então, a análise do conteúdo tem sido aplicada em muitos campos das ciências humanas, acabando por se consagrar e desenvolver a partir do Congresso de Alberton House, que teve lugar na cidade do Rio de Janeiro em 1955 (*ibidem*: p. 305). Apesar desta tendência ter sido alvo de muitas críticas ao longo dos anos, “nos nossos dias é rara a investigação que, de modo exclusivo ou combinado com outras técnicas, como meio para a construção de outros instrumentos, ou como metodologia central, não faça dela algum uso” (*ibidem*: p. 305). Caminhou de um sentido mais descritivo e quantitativo, numa primeira fase, para um sentido mais interpretativo, em fases posteriores e consiste numa técnica de pesquisa documental que pretende descrever os mais diversos conteúdos (protocolo de entrevistas, histórias de vida, documentos de natureza diversa, ...) de forma clara, metódica e objetiva (*ibidem*: p. 306). Para Krippendorff, (1990), esta técnica de investigação permite fazer deduções/conclusões válidas e replicáveis, dos dados para o nosso contexto” (Krippendorff, 1990, p. 28). Robert & Bouillaguet (1997) apresentam uma descrição que abrange as diferentes perspetivas: “A análise de conteúdo, no sentido estrito, define -se como uma técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata” (Robert & Bouillaguet, 1999, p. 4).

As quatro entrevistas decorreram ao longo dos meses de maio e junho de 2022, conforme constam as datas na transcrição das entrevistas, no Apêndice III. Por decisão dos colaboradores, por motivos de agenda e do aumento do volume de trabalho do final do período e do ano letivo, optamos pela entrevista por escrito. Na tentativa de obtermos melhor qualidade na participação dos nossos atores escolares, decidimos enviar o guião das entrevistas aos docentes selecionados e estes fizeram-nos chegar as respostas por E-mail. Deste modo, foi possível conciliar a vida profissional/pessoal e ao mesmo tempo a oportunidade de umas respostas mais refletidas e com mais expressividade. Excecionalmente, um dos entrevistados preferiu ceder o seu testemunho através da plataforma ZOOM, a qual foi gravada com a sua autorização. Os entrevistados foram selecionados intencionalmente. São docentes com larga experiência profissional (entre 21 e 38 anos de carreira) e detentores de Mestrado ou Pós-graduação. Albergam um avaliador externo, pertencente à Direção, que é em simultâneo o docente mais velho deste agrupamento; dois coordenadores de departamento e diretores de turma e o Subdiretor do Agrupamento NÓS. Estas entrevistas traduzem-se num complemento das informações recolhidas dos inquéritos por questionário. Pois como defende Bell (2008), uma das grandes vantagens

da entrevista é que se pode “obter material precioso e consolidar as respostas obtidas nos inquéritos” (Bell, 2008, p. 137). Para garantirmos o anonimato e a confidencialidade dos entrevistados, optamos pelas designações: D₁; D₂; D₃ e D₄ e a reprodução escrita de todas elas, encontram-se no género masculino (“o entrevistado”, “o professor ou o docente”) “no sentido universal, ou seja, sem marca de género e que pode, assim, designar tanto uma mulher como um homem” (Campenhoudt, Marquet & Quivy, 2019, p.14). A abordagem de investigação qualitativa permite ao investigador focar-se na compreensão e interpretação das realidades observadas. A metodologia qualitativa, na perspectiva de Leandro & Freire (2008) permite a observação direta, com realização de entrevistas dando atenção aos significados e contextos, abrindo a possibilidade de estabelecer uma ligação estreita entre a investigação e a prática profissional (Leandro & Freire, 2008, p.28). Bogdan & Biklen (1994) defendem que a entrevista é utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134), possibilitando-nos aceder às interpretações dos nossos colaboradores sobre o nosso objeto de estudo. Subscrevemos com a opinião de Erasmie & Lima (1989) quando referem que uma entrevista é “uma conversa cuidadosamente planeada que visa obter informações sobre crenças, opiniões, atitudes, comportamentos, conhecimentos, etc. do entrevistado relativamente a certas questões ou matérias (Erasmie & Lima 1989, p.85)”. Neste seguimento de ideias, Quivy & Campenhoudt (2008) defendem que as entrevistas são apropriadas para analisar as interpretações de situações conflituosas entre os atores escolares e o sentido que eles dão às suas relações e ao funcionamento da organização onde estão inseridos (Quivy & Campenhoudt, 2008, pp.192-193). Perante a análise detalhada dos inquéritos e de cada entrevista, procedemos à organização dos seus conteúdos, partindo do nosso quadro teórico e dos modelos invocados, bem como da pergunta de partida que orientou o rumo da nossa investigação.

Após uma análise dos dados recolhidos, quer nos inquéritos por questionário, quer nas entrevistas, procedemos a uma triangulação com os modelos de análise, referente a cada afirmação presente nos inquéritos e procurámos elencar as informações com cada um dos modelos invocados para este estudo.

Quadro 9. Síntese das dimensões convocadas em confronto com a realidade dos atores entrevistados do Agrupamento NÓS

Dimensões de análise	Entrevistas
<p>1. A ADD contribui para a melhoria da qualidade do ensino.</p>	<p>Alteração de práticas pedagógicas por parte de alguns docentes, durante a avaliação externa:</p> <p>“(…) deturpa completamente o objetivo do ensino e da educação que é ir na senda da sua melhoria, nomeadamente pelo facto de as pessoas produzirem mais, trabalharem mais, mostrarem mais serviço nos anos de mudança de escalão” (D1, p.143).</p> <p>“Nas aulas observadas sim. Nas restantes aulas, ao longo do ano continua tudo no mesmo sistema. Por vezes vejo alguns docentes a utilizar o Quadro interativo nas aulas observadas. Depois nunca mais o utilizam” (D3, p.160).</p>
<p>2. A ADD contribui para a melhoria de qualidade da aprendizagem dos alunos.</p>	<p>“Pela minha experiência pessoal/profissional, Não contribui” (D2, p.156).</p> <p>“Se os docentes dessem continuidade ao trabalho diariamente, tal como fazem nas aulas observadas, sem dúvida que poderia contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos (...) Temos é que dar continuidade ao longo do ano e não só no show OFF das aulas observadas” (D3, p.161).</p>
<p>3. Com a ADD o sucesso dos alunos aumentou, contribuindo para uma Escola democrática.</p>	<p>“Uma das componentes da ADD avalia os resultados obtidos e de que forma estão em linha com os objetivos e metas do projeto educativo. Obviamente que nenhum docente que está a ser avaliado querera apresentar resultados que não estão em linha com os objetivos e metas do PE. Nesse sentido penso que a ADD terá um impacto na melhoria dos resultados dos alunos. Falta saber se esses resultados são mera estatística ou se são taxas de sucesso efetivas</p>

	dos alunos e melhores aprendizagens” (D3, p.161).
4. A ADD contribui para a progressão da carreira docente.	O problema, como já referi, está nas quotas e nas suas consequências. (...). Todos se sentem injustiçados, principalmente o grupo de professores avaliados, já que apesar de serem considerados/avaliados com ‘Muito Bom ou até Excelente’ não lhe garante progressão, pelo que observo casos em que as pessoas desmotivam, apesar de continuarem a desempenhar as funções com muito profissionalismo e dignidade” (D2, p.154). Relativamente às quotas “geram muita injustiça na progressão da carreira da maioria dos professores” (D2, p.156).
5. No seu Agrupamento de Escolas os professores lutam para o alcance dos resultados.	. “(... não é um processo pacífico na medida em que há sempre pessoas que se sentem injustiçadas” (D1, p.143). “(…) não há uniformização entre as escolas” (D1, p.143).
6. A ADD é uma forma de monitorização da qualidade da Escola.	“Não é um sistema transparente nem linear” (D1, p.144). “Vejo desvantagens na perante burocratização do mesmo, na filosofia de caráter punitivo que enferma o mesmo e na baixíssima utilização real dos resultados obtidos” (D4, p.164).
7. A ADD contribui para aumentar a reflexão crítica sobre o desempenho profissional.	“(…) os avaliadores externos e internos não reúnem com o docente para trocar algumas impressões acerca daquilo que observaram. Poderiam dar sugestões de melhoria por exemplo. Mas isso não acontece, por isso o que fica no final?? Nada!!” (D3, pp. 161-162).
8. A ADD permite o desenvolvimento profissional com forte dimensão formativa.	“Alguns apresentam algumas inovações quer pedagógicas quer tecnológicas. pena é que seja só para estas aulas” (D3, p.159).

	<p>“(…) o processo de ADD considera uma componente de formação e desenvolvimento profissional. Assim, todos os docentes são obrigados a fazer formação na componente CP e dessa forma melhorar o seu desenvolvimento profissional. Outros procuram realizar especializações ou mestrados. Nota-se que cada vez temos mais docentes com especialização e mesmo com mestrado. Tudo isso contribui de certa forma para o desenvolvimento profissional do docente (D3, p.161).</p>
<p>3. A ADD é um ato administrativo obrigatório.</p>	<p>“Existe pouco rigor por parte dos avaliadores, tantos dos internos como dos externos” (D3, p.158).</p>
<p>4. A ADD tem em conta os resultados escolares dos alunos.</p>	<p>“Uma das componentes da ADD avalia os resultados obtidos e de que forma estão em linha com os objetivos e metas do projeto educativo. Obviamente que nenhum docente que está a ser avaliado quererá apresentar resultados que não estão em linha com os objetivos e metas do PE. Nesse sentido penso que a ADD terá um impacto na melhoria dos resultados dos alunos. Falta saber se esses resultados são mera estatística ou se são taxas de sucesso efetivas dos alunos e melhores aprendizagens” (D3, p.161).</p>
<p>5. A ADD levou a que o ambiente na escola se tornasse mais competitivo entre docentes.</p>	<p>Maior competição e individualismo, partilha de materiais pedagógicos limitada. “Há sempre um ambiente mais tenso, de maior nervosismo e de expectativa e a qualidade do clima varia se a avaliação proposta ou a decorrente das quotas corresponder ao desejado ou propostos pelos avaliadores” (D2, p.155). “(…) a desvantagem é haver quotas, pois condiciona toda a ação dos avaliadores e em parte dos avaliados, pois pode conduzir á desmotivação, falta de partilha e de trabalho colaborativo e à deterioração do clima de escola” (D2, p.155).</p>

	<p>“(…) criou-se um ambiente de competitividade. Não é sadio. É de veneno, doentio entre as pessoas. De saber o que as pessoas fazem e depois, tentar boicotar o trabalho dos outros” (D1, p.147).</p>
--	--

Fonte: Elaboração própria

Considerações finais

A atividade das escolas é sempre condicionada pelas políticas educativas de uma determinada época. No entanto, os interesses pessoais ou grupais dos atores escolares levam ao descortino de um espaço de manobra, ao longo dessas orientações políticas, fazendo surgir ações “através das quais se acredita ser possível atingir os objetivos que os requisitos sociais impõem à instituição escolar” (Alves, 2000, p. 157). Como refere Alves (2003),

“a escola é uma organização formal caracterizada pela divisão do trabalho, pela fragmentação das tarefas, pela hierarquia da autoridade, pela existência de numerosas regras e regulamentos que aspiram a tudo prever e responder, pela centralização da decisão, pela impessoalidade das relações, pelo predomínio dos documentos escritos, pela uniformidade de procedimentos organizacionais e pedagógicos” (Alves, 2003, p. 11).

Questionamo-nos da razão pela qual mantemos esta regulação secular do estado sobre as escolas, pois consideramos que não restam dúvidas de que a legislação escolar não representa qualquer melhoria, quer nas aprendizagens dos nossos alunos, quer na solução dos seus reais problemas. Dos vários autores passíveis de nos esclarecer sobre a nossa dúvida, decidimo-nos pela análise de Crozier (1963) que defende que este modelo de regulação implícita, mas não reconhecida, se tem mantido década após década, porque o Estado se mantém refém de uma ideologia de “comando e controlo”, vivendo na ilusão de que os Decretos-Lei plasmados em Diário da República são o leme para as mudanças e melhorias das aprendizagens da escola de massas (*ibidem*: p.253). Assistimos a uma espécie de entorpecimento de lavagem das consciências, pois é comodo acreditar neste mito que nos dispensa de caminhar noutro sentido e procurar caminhos políticos organizacionais mais áridos para os problemas das nossas escolas. Por seu turno, nós, os agentes escolares, crescemos nesta lógica estatal da obediência porque também é mais fácil não correremos riscos, no fundo, de nos desresponsabilizarmos e desculparmos perante a sociedade, dos problemas reais da escola. Porque a culpa é das políticas estatais. Eles são o cérebro. Nós apenas executamos. Cumprimos as leis ou ordens dos legítimos superiores hierárquicos (Crozier, 1963, p. 253).

Este trabalho foi sustentado por um estudo de caso desenvolvido num Agrupamento de Escolas da periferia da cidade de Guimarães. Contou com a colaboração de 88,9% dos docentes desta instituição que se prontificaram para responder, ora a um inquérito por questionário, ora a entrevistas semiestruturadas. A questão central que norteou esta iniciativa teve como função conhecer a opinião dos professores sobre a ADD nas dimensões profissionais, pedagógicas e ambiente organizacional na

instituição nomeada. Cada inquirido/entrevistado individualizou a sua opinião, libertando sentimentos, frustrações, inquietações e valores que o acompanham na vida pessoal e profissional. As principais conclusões que enlaçamos desta problemática leva-nos a depreender que o processo da ADD tem contribuído para o soçobro do ambiente organizacional escolar devido à questão das cotas. Estes atores interpretam que o trabalho colaborativo e a degradação do ambiente organizacional se devem ao facto da ADD contribuir para a progressão da carreira, pois como todos sabemos, é necessário, para a mudança de escalão, obter na sua avaliação quantitativa e qualitativa um “Muito Bom” ou “Excelente” e com o problema das quotas, apenas 25% dos docentes de um agrupamento podem ser considerados muito bons ou excelentes. Para trás ficam muitos e distintos profissionais que o sistema não permite que progridam na carreira, levando à desmotivação profissional e pessoal. Em última instância, os mais lesados são os alunos e a escola pública. A falta de uniformização de critérios entre escolas e entre avaliadores é outro aspeto apontado a este processo de ADD. Foi possível apurar que muitos dos Agrupamentos utilizam a sua autonomia para decidir, relativamente à ponderação do parâmetro de Formação Contínua, fazer a média aritmética das notas atribuídas nas diversas formações efetuadas pelo respetivo docente, levando alguns a apresentar os certificados das formações onde obtiveram melhor classificação. No tocante ao contributo da ADD para a qualidade do ensino ou das aprendizagens dos alunos, os nossos participantes discordam dessa promoção, elencando que os bons resultados académicos se relacionam mais com as expectativas das famílias e dos próprios alunos, assim como com as metodologias e a liderança dos professores. Não reconhecem que a ADD permite o desenvolvimento profissional ou que tenha uma dimensão formativa. Na visão destes docentes, quem de facto é empenhado, procura realizar formação e quem não for empenhado, faz a formação obrigatória, mas não a aplica.

Não discordando totalmente com estas opiniões, contudo, continuamos a acreditar que a ADD, tem um carácter formativo que por sua vez, conduz à qualidade e melhoria das práticas pedagógicas e logo, às aprendizagens dos alunos. Mas esta nossa crença, reflete a nossa personalidade, o percurso pessoal e profissional que traçamos. O desejo de evoluir, de aprender sempre mais, para melhor servir os outros, mas também o que observamos nas diversas escolas por onde lecionamos.

Apenas a idoneidade do profissionalismo, a criatividade e irreverência de cada um destes atores os poderá libertar da padronização burocrática decretada e em constante transmutação nas escolas deste país. Reconhecemos que esta investigação tem as suas limitações, que poderia ser mais aprofundada e com uma recolha de dados mais representativa, uma vez que o nosso estudo de caso abarcou apenas um agrupamento de escolas, não sendo, no entanto, nossa pretensão generalizar os

resultados, aqui granjeados. O fator “tempo” está na base destas limitações, mas ao mesmo tempo, consideramos que um trabalho desta natureza é sempre um produto inacabado. Pondo de parte estes contratempos, estamos convictos que o contributo deste estudo foi para nós fulcral, tanto ao nível da compreensão do desenvolvimento histórico do processo da ADD, como ao nível da visão do modelo burocrático e do paradigma político (através das dinâmicas entre os atores escolares do agrupamento, palco do nosso estudo de caso). Compreendemos as fragilidades e ambiguidades que envolvem escolas e avaliadores neste sistema de ADD, e os transtornos e descontentamentos que transporta para a vida profissional e pessoal destes professores. Tendo em vista a credibilidade e o reconhecimento social, em 1995 Nóvoa lançou o desafio para a conceção de mecanismos para diferenciar a qualidade e o mérito dos professores. Num estudo apresentado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), em 2005, indicava que as escolas públicas de muitos países não dispunham de um modelo de recompensa dos professores. Neste mesmo ano, entra em funções o XVII Governo Constitucional, liderado pelo Primeiro-ministro José Sócrates e com a Maria de Lurdes Rodrigues na pasta da Educação. Durante este mandato surge a fragmentação da carreira docente em duas categorias: a de professor e a de professor titular e a pretensão do processo da ADD em diferenciar e premiar os melhores profissionais, com repercussões na carreira. Em 2012 surge o Decreto-Lei nº 26/2012 de 21 de fevereiro, com novas alterações no processo de avaliação do desempenho docente. Portugal era então liderado pelo primeiro-ministro Pedro Passos Coelho e Nuno Crato era Ministro da Educação e da Ciência. Este modelo do XIX Governo Constitucional, que vigora até hoje nas nossas escolas, prometia ser um processo de avaliação simplificado, exigente e rigoroso, centrado na avaliação e na atividade docente de ensino/aprendizagem, visando a melhoria dos resultados. O sentido de equidade, justiça e de rigor que processo de ADD dizia aspirar, na opinião dos nossos colaboradores, não passou de uma miragem que desvaneceu antes de ser posto em prática. De forma análoga ao que Crozier (1979) defende sobre a sociedade, acreditamos que a escola não se muda por decreto. E políticas educativas que defendem uma “inovação por decreto” (Formosinho, 1984) assente numa visão meramente burocrática em que o topo fabrica ideias iluminadas para a base as executar (Formosinho & Machado, 2007b, p. 113), estão completamente ultrapassadas. “É preciso olhar para a escola enquanto locus de produção e não apenas enquanto locus de reprodução” Lima (1991, p. 90). A propósito da ADD, Fernandes (2008) argumenta que

“A avaliação só poderá ser um processo útil e rigoroso na melhoria das competências e desempenhos dos professores se o sistema conseguir um equilíbrio inteligente entre uma perspetiva de desenvolvimento profissional, mais situada e contextualizada, e uma perspetiva

de responsabilização ou de prestação pública de contas, mais estandardizada e mais centrada em medidas de desempenho e de eficácia” (Fernandes, 2008, p.30).

Pela nossa reflexão defendemos que:

- O trabalho consciente e dinâmico que se desenvolve, diariamente em sala de aula não é incrementado pelo sistema de ADD em vigor.
- As lideranças escolares são o fator primordial na operacionalização de uma mudança da escola assente num modelo político-participativo e no envolvimento efetivo de todos os seus atores, de modo a delinear estratégias pedagógicas adequadas aos diferentes contextos educativos. Mas para esta mudança ser real, a pessoa selecionada para a pasta da educação e pelo menos os diretores e subdiretores dos agrupamentos de escolas deveriam estar habilitados com um mestrado ou doutoramento em Administração Educacional, efetuado numa universidade pública.
- É urgente trazer paz e equilíbrio para dentro da instituição escolar e ter a coragem de acabar com as cotas de cariz economicista e de tendência internacional.
- A reforma do sistema da progressão da carreira deveria assentar, sistematicamente, no tempo de serviço e na aposta de cada docente na formação superior.
- A credibilidade da profissão docente pela sociedade, através da intervenção do Estado permitiria motivar e manter os profissionais devidamente qualificados no ensino público.
- A redução do trabalho docente nas escolas para abrir espaço à reflexão, preparação de materiais pedagógicos, trabalho colaborativo, formação, em suma: permitir que os professores se foquem no objetivo primordial da sua missão, que é o desenvolvimento das aprendizagens e do ensino dos alunos.
- Pensamos ser urgente uma alteração decretada que sirva de motivo para mais docentes realizarem mestrados e doutoramentos na área da Administração Educacional. Teríamos docentes mais conscientes, mais informados, mais preparados para o desempenho da sua profissão. Com apenas meio ano ou um ano de bonificação, respetivamente, só uma minoria (os que nunca se acomodas), a concretiza.

Finalmente, da análise sobre as Hipóteses que elaboramos, as duas primeiras Hipóteses não se confirmaram. Na opinião da maioria dos atores escolares que respondeu ao nosso inquérito, o processo de ADD não influencia a inovação pedagógica dos docentes nem determina o seu grau de envolvimento nas atividades da comunidade educativa do seu Agrupamento. O mesmo acontece com

as respostas das entrevistas semiestruturadas. Os docentes entrevistados comentaram que durante as aulas assistidas há uma preocupação de inovar, mas que, na maioria dos casos, esta inovação não é regular ao longo do ano. Também o empenhamento dos docentes nas atividades da comunidade educativa não é determinado pela ADD. Confirmam-se a terceira e quarta Hipótese pois, quer através das respostas do inquérito e na questão aberta, quer através das entrevistas, os docentes foram perentórios em considerar que o processo de ADD contribui para a degradação das relações do corpo docente do Agrupamento NÓS e representa uma das modalidades de controlo do Estado para a progressão da carreira docente. Consideramos que este impacto é o reflexo sentido em muitas outras instituições. Atrevemo-nos mesmo a dizer que é geral em todo o território continental, deixam de fora as Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores, onde o sistema de ADD é mais junto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, A. J. (2010). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia Management, autonomy and accountability in State-funded schools in Portugal: a brief diachronic analysis Gestión, autonomía y accountability en la escuela pública portuguesa: breve diacronía. *Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação* – v.26, n.1, p. 13-30.

Afonso, A. J. (2015). Do Desequilíbrio Do Pilar Da Autoavaliação No Modelo De Avaliação Externa: Apontamentos. E. Faria & R. Perdigão (Org.). *Avaliação externa das escolas* (pp. 221-229). Conselho Nacional de Educação.

Afonso, A. J. (2018). *Estado, Mercado, Comunidade e Avaliação: esboço para uma (re)articulação crítica*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Psiquilibrios.

Alves, J. M. & Cabral, I.(2000). Condições Políticas, Organizacionais e Profissionais da Promoção do Sucesso Escolar. In I. Cabral. *O Projeto Fénix Políticas Educativas e Equidade- que escola para o século XXI?* (157-169). Academia.

Alves, J. M. (2003). *Organização, gestão e projeto educativo das escolas*. ASA.

Alves, J. M. & Cabral, I. (2019). Texto de enquadramento e reflexão acerca do estudo sobre escolas, lideranças e ensino. In M. Roldão. *Quem lidera o ensino e a aprendizagem nas escolas? Um estudo de caso múltiplo sobre lideranças pedagógicas* (pp. 13-34). Fundação Manuel Leão.

Alves, M. P., Cunha, P. F., Lourenço, A. A., & Monteiro, A. P. (2018). Perceção dos professores sobre a avaliação do desempenho docente. *Revista Portuguesa De Educação*, 31(1), 61–78.

Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. (2014). A técnica de análise de conteúdos. *Revista de Referência*, (5), p. 53-63.

Apple, M. W. (1993). *The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense?*. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education* (October), p. 221-241.

Bacharach, S. (1988). Notes on a political theory of educational organizations. In A. Westoby (Ed.), *Culture and power in educational organizations* (pp. 277–288). Open University Press.

Bachelard, G. (2005). *A Formação do Espírito Científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Contraponto.

Baldrige, J. V. (1971). *Models of University Governance: Bureaucratic, Collegial, and Political*. Stanford Center for Research and Development in Teaching.

Baldrige, V. (1983). *Organizational Characteristics of Colleges and Universities*. In V. Baldrige & T. Deal (Ed.), *The Dynamics of Organizations Change in education*. McCutchan Publishing Corporation.

Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, v. 26, (92), p.109.

Barroso, J. (2006). A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. (p-9-39). Educa.

Bell, J. (2008). *Como Realizar um Trabalho de Investigação*. Gradiva.

Bell, L. A. (1989). Ambiguity Models and Secondary Schools. A Case Study. In T. Bush (Ed.), *Managing Education: Theory and Practice* (pp. 131-146). Open University Press.

Blase, J. (1991). (Ed.). *The politics of life in schools. Power, conflict, and cooperation*. Newbury Park, CA: Sage.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução À Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.

Bush, T. (1986). *Theories of Educational Management*. Harper & Row.

Bush, T. (2003). *Theories of Educational Management*. Third Edition. Sage.

Busher, H. (1990). *Micro-Political Processes. Negotiating the Implementation of Change in Schools*. In R. Saran & V. Trafford (Ed.), *Research in Education Management and Policy. Retrospect and Prospect*. The Falmer Press.

Campenhoulttdt, L. V., Marquet, J., & Quivy, R. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Charlot, B. (2014). *A Mistificação Pedagógica: Realidades Sociais e Processos ideológicos na teoria da educação*. Cortez Editora

Chiavenato, I., (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Editora Campos.

Clark, D. & Meloy, J. (1990). *Recanting Bureaucracy: A democratic structure for Leadership in Schools*. A. Lieberman. *Schools as Collaborative Cultures: Criating the Future Now*. The Falmer Press.

Canavarro, J. M. (1991). *As organizações Escolares como Sistemas Políticos. Algumas Considerações sobre a sua Análise e Gestão Organizacional*. *Psicologica*, 5, pp. 103-113.

Coutinho, C. P. (2022). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina.

Costa, A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Areal Editores.

Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A. Sheikh, A. (2011). *The case study approach*. BMC Medical Research Methodology.

Crozier, M. (1963). *Le Phénomène Bureaucratique*. Points.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Orgs.). (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Eisenhardt, K. M., & Graebner, M. E. (2007). Theory building from cases: opportunities and challenges. *Academy of Management Journal*, 50(1), pp. 25-32.

Ellström, Per-Erik (2007). Quatro faces das organizações educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol.3, n.º 3, pp. 449-461.

Erasmie, T., & Lima, L. C. (1989). *Investigação e Projetos de Desenvolvimento em Educação*. Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.

Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa Como Organização*. Na fronteira da sua Complexidade Organizacional. IEP/CEEP.

Estêvão, C. (2000). A Administração Educacional em Portugal. *Revista de Administração Educacional*, vol. 2, n.º 6, pp 9-20.

Featherstone, M. (1996). Localismo, Globalismo e Identidade Cultural. *Revista Sociedade e Estado*, volume XI, n.1.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Texto Editores.

Formosinho, J. (1984). A Avaliação Pedagógica numa Administração Burocrática Centralizada. *Revista O Ensino*, 7-10, pp. 101-107.

Formosinho, J & Machado, J. (2007b). Modernidade, Burocracia e Pedagogia. In J. Sousa & C. Fino, (2007). *A Escola Sob Suspeita*. (pp. 97-119). Edições ASA.

Gil, A. C. (2009). *Estudo de Caso*. Editora Atlas.

Gronn, P. (1986). Politics, Power, and the Management of Schools. In E. Hoyle & A. McMahon (Eds.). *Word Yearbook of Education: The Management of Schools*. (pp.45-54). Routledge.

Hall, R. H. (1971). O Conceito de Burocracia: Uma Contribuição Empírica. In E. Campos (org.), *Sociologia da Burocracia*. (pp.29-47). Zahar Editores.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration: Theory, research, and practice*. McGraw-Hill Education.

Hoyle, E. (1988). *Micropolitics of Educational Organizations*. In A. Westoby (Ed.), *Culture and Power in Educational Organizations*. Open University Press.

Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. London: Hodder & Stoughton.

Krippendorff, K. (1990). *Metodologia de Análisis de Contenido: teoría e práctica*. Paidós.

Le Play, F. (1877). *Les Ouvriers Européens*. Libraire. Palais-royal,

Lima, L. (1988). Modelos de Organização das Escolas Básicas e Secundárias. Para uma direção democrática e uma gestão profissional. CRSE. *A Gestão do Sistema Escolar*. GEP, Ministério de Educação.

Lima, L. C. (1991). O Ensino e a Investigação em Administração Educacional em Portugal. In Sociedade Portuguesa em Ciências da Educação. *Ciências da Educação em Portugal. Situação Atual e Perspetivas* (pp. 91 – 117). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. CIEd:Universidade do Minho.

Lima, L. C. (1996). O paradigma da educação contábil. Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 4, pp. 43-59.

Lima, L. C. (2001). *A escola como Organização Educativa*. Cortez Editora.

Lima, L. C. (2001a). A “Escola” como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*, 12(2) pp.582-88.

Lima, L. C. (2003). O grau zero da autonomia contratualizada. *Jornal a Página da Educação*, vol. 12, (123), p. 17.

Lima, L. (2007). A Deliberação Democrática nas Escolas: Os Procedimentos Gerenciais e as Decisões Políticas. In M. Sanches; F. Veiga, F. Sousa & J. Pintasilgo (Orgs.), *Cidadania e Liderança Escolar* (pp.39-55). Porto Editora.

Lima, L. C. (2008). *A escola como Organização Educativa*. (3ª ed.). Cortez Editora.

Lima, L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto Editora.

Lima, L. C. (2018). Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): Ruturas, continuidades, apropriações seletivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31, Especial (Out. 2018), 75–91.

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey Bass.

Merton, R. K. (1970). *Estrutura burocrática e personalidade*. Zahar Editora.

Meyer & Rowan (2008). The Structure of Education Organizations. In *Schools and Society. A sociological Approach to Education*. 3ª. Edicion Z. Spade.

Moreira, M. A. (2011). O lugar da observação na avaliação docente: O que vale o que observamos? In M. A. Flores, M. Alves & E. Machado (Orgs.), *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho*, (pp. 17-38). De Facto.

Morgan, G. (2006) *Imagens da Organização*. São Paulo: Editora Atlas

Morrish, I. (1981). *Para uma educação em mudança*. Livros Horizonte.

Nunes, C. P., & Ribeiro, M. G. (2008). A Epistemologia Qualitativa e a Produção de Sentidos na Formação Docente. In C. P. Nunes, J. J. S. R. Santos & N. C. Crusoé (Orgs.), *Itinerários de pesquisa* (pp. 243 -261). Editora da Universidade de Passo Fundo.

Pacheco, J. A. (2010). Seminário *Avaliação Externas das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto*. Universidade do Minho, In <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11718/3/Scholl%20external%20evaluation.%20Theory%20and%20models%20%28english%29.pdf>

Perrow, C. B. (1981). *Análise Organizacional: Um Enfoque Sociológico*. Atlas.

Pfeffer, J. (1981). *Power in Organizations*. Marshfield. Pitman Publishing.

Pires, J. (2008). *Teoria e prática da análise proposicional do discurso*. João Pessoa. Idéia.

Pusser, B. (2003). Beyond Baldrige: Extending the Political Model of Higher Education Organization and Governance. *Educational Policy*, Vol. 17, N° 1, 2003 Corwin Press.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ª ed.). Gravidia.

Quivy, R., & Campenhoudt, V. (2017). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Reid, A. & Gough, S. (2000). *Guidelines for Reporting and Evaluating Qualitative Research*.

Robert, A. D., & Bouillaguet, A. (1999). *L'analyse de contenu*. PUF.

Roldão, M. (2015). Produção e uso do conhecimento: tensões e desafios na investigação educacional. F. Neri de Souza, D. Neri de Souza & A. Costa (Ogs.). In *Investigação Qualitativa: Inovação dilemas e desafios*, vol. 2. (pp. 15-40). Ludomedia.

Sá, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica*. O Caso do Director de Turma. IIE.

Scheerens, J. (2004). *Améliorer l'Efficacité des Écoles*. (1nd ed.). A Editores, S.A.

Silva, E. (2004). *O Burocrático e o Político na Administração Universitária: Continuidades e Rupturas na Gestão dos Recursos Humanos Docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)*. Universidade do Minho IEP/CIEEd.

Thomas, G. (2011) The case: generalization, theory and phronesis in case study. *Oxford Review of Education*, 37(1) 21–35.

Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação: Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais*, (p.102 -128). Ed. Afrontamento.

Viseu, S., & Barroso, J. (2020). A Carreira e a avaliação dos professores em Portugal: Mudanças nos modos de carreira da educação. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 20 (1), 108-128.

Vissak, T. (2010). *Recommendations for using the case study method in international business research*. The Qualitative Report.

Voss, C., Tsikriktsis, N., Frohlich, M. (2002). *Case research in operations management*. International Journal of Operatinos & Production Management.

Weber, M. (1978). Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: E. Campos (org.). *Sociologia da burocracia*. (pp. 15-28) Zahar.

Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.

Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.

Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Bookman.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Bookman.

Webgrafia:

Qualidade XXI – PROFORMAR in

http://proformar.pt/qualidade_xxi

PISA for Schools (<https://www.pisaparaascolas.pt/>)

<https://www.examesnacionais.com.pt/exames-nacionais-4-ano.php>
<https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/98-a-1992-642919>

Comissão Europeia Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objetivos comuns para 2010. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias 2002 in https://european-union.europa.eu/institutions-law-budget/institutions-and-bodies/institutions-and-bodies-profiles/publications-office-european-union_pt

<https://www.pordata.pt/db/portugal/ambiente+de+consulta/tabela>

<https://afc.dge.mec.pt/apresentacao/relatorios-afc>

Outros documentos consultados do estudo de caso:

Relatório da Avaliação externa

Projeto Educativo

Regulamento Interno

Plano Anual de Atividades

Legislação referenciada

Lei n.º 31/02, de 20 de dezembro

Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de maio

Decreto-Lei 139-A/90, de 28 de abril

Decreto-Lei n.º 409/89/DRE, de 18 de novembro

Decreto 36508, de 17 de setembro de 1947

Decreto-Lei 41/96, de 7 de maio

Avaliação relativa ao Decreto-Lei 95/97, de 23 de abril

Decreto-Lei n.º 1/98, de 1 de janeiro

Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de junho

Decreto-Lei n.º 26/2012, de 21 de fevereiro

Despacho n.º 13981/2012, art.º 2.º, 5.º e 6.º de 26 de outubro

Decreto-Lei n.º 42/2012, de 21 de fevereiro

Lei n.º 35/2014 de 20 de junho de 2014

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio

Decreto-Lei n.º 60/2014, de 22 de abril

Portaria 113-A/2014, de 26 de maio

Diário da República, 1.ª série — N.º 100 — 26 de maio de 2014

(https://www.dgae.mec.pt/download/legislacao/recrutamento/20140526_port_113A.pdf)

APÊNDICES

Apêndice I – Inquérito por Questionário

Inquérito por Questionário

Caro(a) professor(a)

Este inquérito faz parte de um trabalho de investigação em curso, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na especialização em Administração Escolar, na Universidade do Minho. Tem como função conhecer a opinião dos professores sobre a Avaliação Desempenho Docente (ADD) nas dimensões profissionais, pedagógicas e ambiente organizacional dos professores. Neste sentido, pedimos a sua colaboração, responder a este questionário: A sua participação é voluntária e o anonimato é garantido. Desde já agradecemos a sua colaboração.

1. Caraterização do Inquérito:

Sexo: Masculino Feminino

Idade:

Habilitações

Académicas:

Menos de 30 anos	
Entre os 30 e os 39 anos	
Entre os 40 e os 49 anos	
Mais de 50 anos	

Bacharelato	
Licenciatura	
Mestrado	
Doutoramento	

- Anos completos de serviço: _____
- Anos a lecionar neste agrupamento: _____
- Grupo de recrutamento a que pertence: _____

- Qual o cargo que desempenha nesta escola?

- Situação profissional em que se encontra:

Professor Contratado	
Professor do QZP	
Professor do Quadro de Agrupamento	

2. Representações docentes sobre a Avaliação Desempenho Docente (ADD) no seu Agrupamento:

Para cada afirmação, assinale com um X uma das opções da Legenda:

Legenda:	Concordo Totalmente	CT
	Concordo	C
	Sem Opinião	SO
	Discordo	D
	Discordo Totalmente	DT

	CT	C	SO	D	DT
1. A ADD contribui para a melhoria da qualidade do ensino.					
2. A ADD contribui para a melhoria de qualidade da aprendizagem dos alunos.					
3. Com a ADD o sucesso dos alunos aumentou, contribuindo para uma Escola democrática.					
A ADD contribui para a progressão da carreira docente.					
4. No seu Agrupamento de Escolas os professores lutam para o alcance dos resultados.					
5. A ADD é uma forma de monitorização da qualidade da Escola.					
6. A ADD contribui para aumentar a reflexão crítica sobre o desempenho profissional.					
7. A ADD aumentou a prestação de contas dos docentes do Agrupamento.					
8. A ADD permite o desenvolvimento profissional com forte dimensão formativa.					
9. A ADD é um ato administrativo obrigatório.					

10. A ADD tem em conta os resultados escolares dos alunos.					
11. A ADD levou a que o ambiente na escola se tornasse mais competitivo entre docentes.					
12. A ADD tem promovido um ambiente organizacional mais cooperativo entre os docentes.					

Caso queira desenvolver a sua opinião sobre a ADD, por favor utilize o espaço a seguir:

Apêndice II– Guião de Entrevistas

Guião de Entrevista

Tipo de entrevista: semiestruturada

Destinatário: Todos os entrevistados

Data de Realização:

Local da realização:

Duração:

1. Caracterização profissional do entrevistado:

- Habilitações académicas?
- Tempo de serviço na carreira docente?
- Tempo de serviço nesta escola?
- Desempenho de outros cargos no ensino.

2. ADD

2.1 – Como tem decorrido o processo de ADD no seu Agrupamento?

2.2 – Qual a sua opinião sobre ADD?

2.3 – Quais são os procedimentos de nomeação dos avaliadores para os docentes do seu agrupamento?

2.4 – Como tem decorrido o processo de Avaliação Externa do Desempenho Docente no seu Agrupamento?

2.5 – Que implicações tem a Avaliação Externa do Desempenho Docente no ambiente de escola?

2.6 – Quais as vantagens e desvantagens da ADD atualmente em vigor?

2.7 – Existe algum constrangimento na indicação de docentes do seu agrupamento para a bolsa de avaliadores externos do Centro de Formação?

2.8 – Considera justo o processo de ADD atualmente em vigor?

2.9 – Poderia apresentar alguma sugestão de melhoria?

2.10 – Qual a reação do corpo docente com a classificação quantitativa/ qualitativa que lhes é atribuída?

2.11– Concorda com a existência de quotas para a atribuição das menções qualitativas de Muito Bom e de Excelente?

3. A ADD e a Qualidade:

– Considera que a ADD contribui para a melhoria da qualidade do ensino?

– Considera que a ADD contribui para a melhoria de qualidade da aprendizagem dos alunos? De que forma?

– Qual o impacto dos resultados escolares dos alunos na ADD?

– Considera que a ADD permite o desenvolvimento profissional?

– Considera que a ADD tem uma dimensão formativa ou mais punitiva?

Apêndice III - Transcrição das entrevistas

Guião de Entrevista:

Destinatário: D1

Tipo de entrevista: semiestruturada

Destinatário: Todos os entrevistados

Data de Realização: 11 de junho de 2022

Local da realização: Através do ZOOM

Duração: 2h e 20min

1. Caracterização profissional do entrevistado:

– Habilitações académicas? Mestrado em Tecnologia Educativa; Mestrado em Administração Educacional; Especialização em Educação Especial e está a tirar o doutoramento.

– Tempo de serviço na carreira docente? 24 anos

– Tempo de serviço nesta escola? 9 anos

– Desempenho de outros cargos no ensino. Diretor de turma. Coordenador de projetos. Já foi coordenador de departamento.

2. ADD:

2.1 – Como tem decorrido o processo de ADD no seu Agrupamento?

– Daquilo que eu tenho conhecimento, acho que não é um processo pacífico na medida em que há sempre pessoas que se sentem injustiçadas. Eu próprio também me sinto injustiçado. Não é um processo tranquilo. Só o é para aqueles que acham que têm a justiça. Mas para uns terem a justiça do lado deles, outros não a têm. No meio disto tudo, há que ter em conta quem avalia. E já estou a entrar na pergunta seguinte.

2.2 – Qual a sua opinião sobre ADD?

Relativamente à ADD, na realidade eu acho que é uma pseudoADD. Eu penso que na realidade não está a avaliar o desempenho de ninguém. Está apenas a tentar atribuir valores quantitativos e qualitativos a pessoas e não há uniformização entre as escolas. Enquanto numa escola há colegas que tiram 9,3 e tiveram excelente, eu tive mais, nesta escola e não tive excelente. Não há uniformização, porque se eu estivesse na escola dessa colega, eu não tinha problemas nenhuns.

Não é um sistema transparente nem linear. Há muitas variantes aqui. Somos todos pessoas, colegas, uns mais complicados do que outros. Somos todos complicados e complexos. Temos todas várias camadas e é evidente que não é um processo linear que nós possamos dizer que é justo. Esta é a minha opinião e não retrata a realidade do agrupamento. Se perguntasses a outra pessoa, que, eventualmente, não tenha a mesma experiência que eu. E a minha experiência não é negativa. Está um bocadinho há quem daquilo que eu esperava.

2.3 – Quais são os procedimentos de nomeação dos avaliadores para os docentes do seu agrupamento?

De acordo com aquilo que eu sei, tenho quase a certeza que eles estão a cumprir os tramites legais. Nomeadamente os colegas que são avaliadores, são colegas que estão num escalão acima. Os nomes dos que serão avaliadores externos, eu penso que são dados ao Centro de Formação pelos agrupamentos. Os avaliadores internos são os coordenadores de departamento que também, mais uma vez, cumpre a lei. Na maior parte dos casos, porque às vezes, de acordo com aquilo que eu vejo, pelo facto de estar num ou dois ou três escalões acima, não significa que seja um bom avaliador. Não é linear. É mais uma situação que não é linear. E como eu já disse, as pessoas têm mais empatia com uns do que com outros. Simpatizam mais com uns que com outros. O que é natural. Eu também gosto mais de uns colegas de que de outros. Nós temos a nossa personalidade, e com a nossa idade, todos nós temos a nossa personalidade vincada. Mas eu penso que as pessoas se devem mesmo despir de qualquer simpatia ou empatia ou gosto pelos colegas. Devem ser o mais objetivo possíveis e isso é muito difícil de conseguir. Em último grau, acho que as pessoas não deviam prejudicar os colegas. Mas, ao não prejudicar os colegas do meu departamento, iria prejudicar os colegas de outros departamentos. É um pau de 2 bicos. Isso é o que se passa em todas as escolas. Não é só na minha.

Pode-se estender a todas as escolas porque há sempre colegas que pensam: “não vou prejudicar os colegas do meu departamento, mas está a prejudicar os outros colegas que estão a ser avaliados.” E mais uma vez, voltamos ao mesmo: A uniformização de critérios, o facto de nós sermos pessoas e de a Avaliação ser justa para uns e não ser justa para outros. É muito difícil manter aquela objetividade.

2.4 – Como tem decorrido o processo de Avaliação Externa do Desempenho Docente no seu Agrupamento?

Daquilo que eu tenho conhecimento, os colegas avaliadores externos cumprem aquilo que têm a cumprir, portanto observam as aulas. Do que eu tenho conhecimento, não há troca de informação. Sei que há pessoas que perguntam. Eu sou discreto. Trabalho, empenho-me e não pergunto nada a ninguém. Se alguém quiser dizer-me alguma coisa que diga. Penso que as coisas estão a decorrer normalmente. Não sei como é que isto funciona. Eu própria já tive um avaliador externo e o colega foi cinco estrelas. Mas pode ser um avaliador, depois pode ser outro e as coisas já são diferentes. Mais uma vez, é o facto de nós sermos pessoas. É difícil ser objetivo.

2.5 – Que implicações tem a Avaliação Externa do Desempenho Docente no ambiente de escola?

As implicações são todas negativas, honestamente. Daquilo que eu conheço das minhas escolas, e falo com os meus colegas, criou-se um ambiente de competitividade. Não é sadio. É de veneno, doentio entre as pessoas. De saber o que as pessoas fazem e depois, tentar boicotar o trabalho dos outros. Ou seja, as pessoas fazem uma atividade e outras deitam abaixo a atividade dizendo que não vale a pena fazer. Tenho um colega que diz que os professores criticam o trabalho dos outros. Por exemplo, vem um avaliador externo observar as aulas e depois vão para a sala dos professores dizer que fulano fez isto e aquilo. Isto é uma falta de respeito, falarem dos outros sem as pessoas estarem presentes para se poderem defender. Eu abomino pessoas coscuvilheiras que falam por detrás. Eu peço muitas vezes por dizer aquilo que penso.

2.6 – Quais as vantagens e desvantagens da ADD atualmente em vigor?

As pessoas criam inimizades. Mas por outro lado, eu disse que era tudo negativo, mas não é. Há uma parte positiva que é nós começamos a ver quem é correto e quem não é. Ou seja, no meio desse ambiente todo, acabamos por descobrir quem são os colegas que quando nós precisamos, nos apoiam, e então, há segundas intenções, os colegas que se tentam desculpar, “Eu vou ser avaliado para o próximo ano. Não quero levantar ondas. Desculpa lá.” Dá para distinguir. Mas passávamos muito bem sem a parte positiva. Se a ADD fosse noutros moldes, talvez. Nestes moldes não. E também não estou a falar das pessoas quem veem de fora, porque há sempre forma de enviesar este processo. Tinha que ser um processo muito transparente, muito frontal, muito direto. Mas, honestamente, acho que é muito difícil. Outra implicação tem a ver com o ciclo avaliativo. A ADD refere-se sempre a um ciclo avaliativo e as pessoas têm a ideia de que é o último ano e fazem trinta por uma linha para naquele ano colocarem muitas coisas no relatório, e quem lê os relatórios, nomeadamente os coordenadores de departamento, avaliam apenas também por aquele relatório. Em vez de avaliarem pelo ciclo avaliativo. Ou seja, a pessoa pode estar 3 anos sem fazer grande coisa ou fazer o mínimo, e depois, porque no último ano faz coisas, já é uma pessoa fantástica, um profissional cinco estrelas. É isso, na minha opinião, até é uma afronta para quem trabalha todos os anos. É uma falta de respeito para com os outros colegas que são regulares no trabalho. Que todos os anos fazem atividades e trabalham para os alunos. É para isso que somos pagos. É o que a escola pública tem de fazer. Não é para no último ano fazermos tudo só para mudarmos de escalão ou para entrarmos nas quotas. Tenho casos conhecidos da minha escola que isso acontece. E depois temos colegas que fazem show OFF. Por uma atividade, é exacerbar até ao máximo e as colegas que estão sempre a trabalhar até ao máximo, as formiguinhas – temos as cigarras e as formiguinhas – que todos os anos trabalham, só que não publicitam porque pensam que o trabalho fala por elas, são penalizadas. Depois temos as cigarras que contam alto aquilo que fazem, e as pessoas que também são culpadas nesse aspeto, deixam-se levar porque querem. Porque todos nós somos adultos e profissionais e devíamos ter serenidade e tranquilidade e saber o que fazem os colegas e na realidade, isso não acontece. E depois as cigarras são beneficiadas em detrimento das formiguinhas. E uma coisa que também se nota é uma implicação grave no ambiente da escola. Aquilo que eu oiço no ambiente da escola, nesta e noutras escolas é as pessoas a desligarem-se do trabalho escolar. Daquele bocadinho do nosso tempo que nós, os professores, sempre damos. São as visitas de estudo, são os jantares de finalistas, são os fins de semana a levar os alunos aqui e acolá. As olimpíadas que é sempre ao sábado. E as pessoas começam a desligar-se porque vêem que os outros (as cigarras) acabam por beneficiar. As pessoas começam a desligar-se e quem sofre, no meio disto tudo são os alunos. E isto deve-se tudo à ADD. Em

último grau, deve-se, não à ADD, mas às pessoas porque são as pessoas que fazem as coisas e não as coisas que fazem as pessoas. As pessoas é que fazem as escolas e não as escolas é que fazem as pessoas. Se as pessoas tentarem fazer o melhor possível, então o ambiente da escola é o melhor. Mesmo tendo a ADD. Se as pessoas, para além da ADD ainda criam mais constrangimentos, o ambiente degrada-se completamente. Eu tenho colegas que nos últimos anos saíram quatro ou cinco. Até por mobilidade de doença. Agora não sei se vão conseguir devido ao mau ambiente dessas escolas. Daí eu preferir ficar aqui em vez de ir para mais perto de casa, porque pensei: “para quê ficar mais perto e chatear a cabeça?”. Prefiro ficar aqui. Já conheço as pessoas.

2.7 – Existe algum constrangimento na indicação de docentes do seu agrupamento para a bolsa de avaliadores externos do Centro de Formação?

Daquilo que eu sei, eu penso que tudo se faz de acordo com a lei. Eles cumprem a lei. Existem colegas que estão em condições de serem indicados para a bolsa de avaliadores. Há colegas que são avaliadores externos, mas nós somos uma escola jovem no que diz respeito a escalão. Devemos ter alguns no 6º e 7º escalão. Eu não tenho muita noção porque não falo disso com as pessoas. As pessoas também se fecham mais agora. Quem vai ser avaliado e quem não vai. Faz lembrar no tempo em que eramos alunos. Havia aqueles que nunca emprestavam os apontamentos. A comparação é mais ou menos essa.

_ Não conheces ninguém que tenha formação em avaliação pedagógica? Porque para além do escalão superior, deveriam ter este tipo de formação.

R: Não sei. Não conheço. Em princípio, era esse o mestrado que queria fazer, mas era online e optei pela administração educacional porque queria conhecer melhor a lei. O meu coordenador de departamento não tem nenhuma formação. É apenas porque está no escalão mais alto.

2.8 – Considera justo o processo de ADD atualmente em vigor?

_ Bem, a resposta lógica é não. Não porque beneficiam as cigarras não há uniformização de critérios entre escolas, as pessoas não são objetivas, não há cuidado nem sensibilidade para esses aspetos e acho que cada vez mais, como profissionais, temos de nos unir e nós, cada vez estamos a

afastarmos uns dos outros. Acho que as pessoas se estão a tornar cada vez mais narcisistas de um modo geral. Quem perde com isto tudo? É o sistema. É a escola pública.

2.9 – Poderia apresentar alguma sugestão de melhoria?

- Eu penso que isto está mal desde a legislação. Embora o legislador tenha feito isto de boa-fé, ele esqueceu-se de uma parte muito importante. É que todos somos pessoas. Temos relações interpessoais. Todos nós temos simpatia, empatia, gostos uns pelos outros e a sugestão de melhoria, tinha de ser um processo muito objetivo. Tinha de ser muito taxativo e isso é muito difícil. A começar pelos relatórios de autoavaliação. Por exemplo: na lei está escrito que nós temos de ter 50 horas de formação entre ciclos. E se tivermos 50 horas, temos direito à pontuação máxima. O que é que as escolas fazem? Fazem a média das notas que tu tens nas formações. Isso é ilegal. Eu já vi relatórios de ADD de colegas minhas que diziam: se a média der 9,5 tem a nota respeitante a esse item; se a média der 9,7, já tem 9,6; se a média der 10, então tem 10. Agora eu pergunto: “E a diversidade da formação?” “E o local onde é feita a formação?” Porque o local onde é feita a formação é diferente. Se for feita na Universidade é mais exigente. Se for feita no Centro de Formação é diferente das formações feitas pelos sindicatos ou da Casa do Professor. E a formação na área diferente da do docente? Por exemplo, no meu caso, fiz formação em educação especial. Não tem nada a ver com a minha área, mas a quem cabe avaliar deveria pensar: “Ele está preocupado com os alunos. Não está a fazer esta formação só por fazer.” Isso deveria ser contemplado e devia ser só as 50 h. está na lei fazer 50 h de formação, o direito ao 10 nesse item. Há colegas que leem o relatório de ADD, por exemplo, eu publico com alguma regularidade um artigo numa revista ou ir apresentá-lo num congresso, não vale nada? Porque não existe um item para isso no da escola? Porque na legislação está lá o item para isso. Como tal eu pergunto: “Onde é que está a uniformização? A lei tem de se sobrepor a tudo. E sobrepõem-se a tudo, mas as pessoas acabam sempre por descurar um pouco a lei para colocar a ADD ao seu sabor ou ao sabor do agrupamento. Eu já vi vários relatórios de ADD de colegas de outros agrupamentos - porque eu comparo, todos nós comparamos – como é que são os critérios e em todos os agrupamentos são diferentes. Por incrível que pareça! Tenho colegas, como te disse, que tirou 9,3 ou 9,2 e teve excelente, sem problemas nenhum. Teve direito a um ano de bonificação e passou para outro escalão. E outros que têm 9,6 ou 9,7 e não conseguem. Portanto a sugestão de melhoria, não sei. Acho que tinha de ser muito bem pensada. A ideia é boa. Até porque nós sabemos que há bons e maus profissionais em todo o lado, mas esta forma de ADD destrói o sistema educativo português, a

escola pública, completamente. Porque a escola pública já é regulada. Não bem regulada, mas tem algum sistema de regulação. Até tem a micro- regulação entre nós próprios, não é? Porque nós andamos “uns em cima dos outros a fazer as coisas”. Portanto, nós regulamo-nos a nós próprios. Mas isto tomou proporções catastróficas na minha opinião. Daqui não vem, não veio e não virá nada. Na minha opinião está a destruir a escola pública. E a escola privada não é uma alternativa à escola pública neste momento. Porque a escola pública é mais regulada e a privada acaba por aproveitar-se dos pontos fracos da escola pública para surgir em grande. E nós é que passamos por incompetentes, o que é muito mau e não corresponde à verdade. Acima de tudo, não é verdade.

2.10 – Qual a reação do corpo docente com a classificação quantitativa/ qualitativa que lhes é atribuída?

_ Eu tenho conhecimento de um colega que foi assim: eu estava na secretaria e esse colega chegou lá para tomar conhecimento da sua avaliação. Quando a viu, teve esta reação: “- Ui! Eu passei para o 5º escalão?! Eu nem acredito!”

Eu, quando ouvi, pensei: “Para quê que eu trabalho tanto?” a parte boa da ADD é que realmente acaba por deixar alguns colegas mais alerta. Mas acaba por não valer a pena porque se tiveres um bom coordenador de departamento, não há problema nenhum. Se der 10 a todos, está tudo bem. Mas como eu já referi, ao ser bom para os seus colegas de departamento, não está a ser bom para os outros. Ou são todos iguais, ou são todos diferentes. De resto, eu não fiquei satisfeito, nem com a minha avaliação quantitativa nem com a qualitativa. Não tenho conhecimento de outros colegas. Foi um acaso. Os outros, tendem a esconder muito bem as notas. Exceto quando estão para mudar de escalão e depois andam a pedir os requerimentos para uma nova avaliação ou reapreciação da avaliação. Se não for isso, ninguém sabe nada de ninguém. Exceto quando é afixado por lei o tempo de serviço e o escalão. E nós olhamos e pensamos: “Olha este colega que há alguns anos estava atrás de mim e agora está à minha frente! Como é possível?!”

Mais uma vez, não é um sistema transparente porque, se não há nada a temer, então afixavam as notas dos colegas. Porque todos estão implicados no processo. As notas deveriam ser todas afixadas para nos compararmos uns aos outros. Estamos no mesmo universo. Nós temos direito a compararmo-nos com as pessoas que lá estão.

2.11– Concorda com a existência de quotas para a atribuição das menções qualitativas de Muito Bom e de Excelente?

_ Não. Concordaria se realmente fosse o tal processo transparente e sem falhas. Mas este processo tem muitos buracos. É “tapar o sol com a peneira”. É uma pseudoavaliação para favorecer alguns e para nos colocar uns contra os outros e criar o caos nas escolas, corrompendo o ambiente escolar cada vez mais. Degradar as condições da escola pública. Acho que foi essa a ideia e estão a conseguir. Agora o que eu acho é que existem também as quotas supranumerárias e pouca gente tem conhecimento delas. Mas cada vez mais as pessoas estão a ter conhecimento e devem apostar nelas. E quem está à frente dos processos de avaliação, deveria incentivar os colegas a trabalhar com elas. Porque se elas existem é para as usarmos. Os colegas da SADD deviam proporcionar aos colegas em mudança de escalão essa possibilidade das quotas supranumerárias. Não é como o Artigo 102, como muitas pessoas dizem: “Ai ele existe é para faltarmos.” Não. Este artigo existe para faltarmos em caso de necessidade. Esta história das quotas que estão destinadas por lei, os sindicatos deveriam lutar contra elas. Mesmo quem avalia, deveria tentar ser muito objetivo. Mas é muito difícil pois existem afinidades. Damo-nos mais com uns que com outros, mesmo não tentando prejudicar as pessoas.

3. A ADD e a Qualidade:

3.1 – Considera que a ADD contribui para a melhoria da qualidade do ensino?

- Não. De todo. Pelo contrário. Acho que deturpa completamente o objetivo do ensino e da educação que é ir na senda da sua melhoria, nomeadamente pelo facto de as pessoas produzirem mais, trabalharem mais, mostrarem mais serviço nos anos de mudança de escalão. Mais uma vez, quem avalia não é objetivo porque é difícil e porque, obviamente, nutre simpatias por A, B ou C. isto de um modo geral em todos os agrupamentos. Por isso acho que a ADD contribui para a perda de qualidade do ensino. Podem-se fazer show OFF, mas não quer dizer que a qualidade da aprendizagem melhora. Alias, estamos numa época em que só se fazem show OFF e deixa-se de lado a aprendizagem dos alunos. Estou a falar das novas tecnologias, que também adoro. Mas acho que as coisas adquiriram uma proporção tal que as aprendizagens passaram para segundo plano. A aprendizagem que deve ser feita sistematicamente, assimilando conteúdos, produzindo, memorizando,

porque é necessário memorizar, ler, interpretar, isto está tudo de lado em prol das aprendizagens essenciais. Por um lado, eu compreendo que há uma verdadeira intenção, contudo, há um enviesamento das coisas e quem perde com isto tudo, são os alunos. Até porque os bons alunos sentem que o seu estudo é gorado. Devia haver um projeto na escola, tal como há para os alunos com dificuldades, para esses alunos que têm potencialidades. Porque estes alunos, com as aprendizagens essenciais, os professores, para que todos passem as aprendizagens essenciais. Estes alunos excelentes sentem que não vale a pena estudar nem se esforçar porque os outros que não se esforçam e até são mediocres, atingem facilmente o nível positivo sem fazer qualquer esforço. Os alunos excelentes deixam de ter prazer em aprender e vão com esta ideia do facilitismo para o secundário, que conseguem atingir facilmente notas altas e já não se esforçam tanto. Depois faltam-lhes os pré-requisitos para o secundário.

3.2 – Considera que a ADD contribui para a melhoria de qualidade da aprendizagem dos alunos? De que forma?

_ Nós necessitamos de recursos humanos nas escolas. Principalmente nas escolas do 1º ciclo porque a educação de base é fundamental.

4.3 – Qual o impacto dos resultados escolares dos alunos na ADD?

_ Acho que é nula. Ou melhor, eu tenho conhecimento de que em algumas escolas usam uma grelha para colocarem as turmas e os níveis obtidos e a percentagem de alunos aprovados. Portanto, há um impacto porque ninguém quer ter lá uma mancha. De forma que os professores fazem com que, de alguma forma, os alunos atinjam o 100% de sucesso. Portanto, há uma adulteração ou fabrico de alguns resultados, uma vez que ela está contemplada na ADD. Para algumas pessoas, não sei se é o coordenador, se não têm 100% de sucesso, não é um bom professor. Mas também pode haver o contrário. Aqueles que deixam passar todos, de certa forma, não têm tanto rigor. Porque, infelizmente, também está impregnada na mente de alguns professores de que o professor rigoroso, o professor exigente e o bom professor é aquele que dá muitas negativas. Ainda existe disso. E no meu agrupamento, está presente esta cultura. “As infidelidades normativas”. Os colegas não estão a cumprir as orientações do pedagógico. Se está nos critérios, as atitudes e valores, então as notas

sobem. Não devia acontecer na prática. Estamos a falar da vida de alunos. Tem de haver uniformidade e todos deveriam cumprir. Já na ADD, estamos a falar da vida de colegas que se esforçam, que trabalham. É evidente que também os maus profissionais. Há em todas as profissões. Mas não é a ADD que distingue uns dos outros. Pelo contrário, esta ADD permite os maus obtenham excelentes e os excelentes não passem de escalão. E isso é que é uma infidelidade. Uma pessoa não ser valorizada no seu trabalho quando se esforça imenso. Sinto-me injustiçado, principalmente quando se tem um sentido de justiça muito apurado, que é o meu caso. Eu acho que nós não somos avaliados pelos resultados dos alunos. Ainda. Mas de um modo geral, e porque fica bem na fotografia, e porque na lei está plasmado que os alunos podem atingir competências ao longo de um ciclo, os resultados são positivos.

3.4 – Considera que a ADD permite o desenvolvimento profissional?

- Não. É completamente uma falácia. Não permite desenvolvimento profissional nenhum porque, como eu falei inicialmente, na parte da ADD tem as formações e contam tanto as formações que fazemos num sindicato como as que fazemos numa universidade. Não pode ser! Uma universidade exige um rigor, uma competência diferente das que são feitas em outros locais. E a lei não contempla se a formação é feita em A ou B. apenas que tem de ser por entidade certificada e que são 50 h. não é fazer a média das notas das formações que fizemos. Por incrível que pareça, a maior parte dos agrupamentos não está a ver as horas, mas a fazer a média das notas. Tu tens 9,5; 9,6 e 10 e fazem-te a média das três notas. Apesar de tu teres feito as 50 horas. E são documentos aprovados em pedagógico. Toda a gente é conivente com isso. E estou a falar de bastantes agrupamentos em que se passa o mesmo. Provavelmente, por causa da autonomia, permitem que os agrupamentos façam isso. Mas não sei até que ponto isso é legal. E então eu pergunto: “Porquê que eles têm de fazer isso aos colegas? Qual é o prazer que um colega avaliador tem de dar uma nota inferior, impedindo-o de mudar de escalão? Este tipo de ADD só consegue que haja menos objetividade, menos transparência, mais enviesamento, um ambiente mais hostil entre nós. E sei que noutros agrupamentos, escrevem coisas nos relatórios que não são verdade. Acho que de um modo geral, em todos os agrupamentos há pessoas que já estão garantidas à partida e depois, se der para os outros, sendo excelentes, também atribuem.

3.5 – Considera que a ADD tem uma dimensão formativa ou mais punitiva?

_ Olha, nem formativa, nem punitiva. Eu acho que a dimensão não é formativa porque não forma ninguém. Não forma nem informa. Punitiva, pune quem não deve. Pune aqueles que não fazem parte do grupo que, supostamente, já estão marcados para não passar nas quotas. São as tais formiguinhas e não as cigarras. Punitiva, terá para aquelas pessoas que realmente trabalham e que depois desistem porque pensam: “Para quê que estou para aqui a trabalhar? Não vale a pena! Passa fulano A, B e C e eu que me mato a trabalhar, não progrido.” Também há injustiças neste sentido: tu estás num agrupamento com colegas menos bons e vais passar, este ano, de escalão. Então tu, como te destacas facilmente, consegues a tua quota. Mas se estiveres num grupo de colegas em que são todos excelentes como tu, ali vais ter mais dificuldades. E é aí que eu defendo que os colegas que estão na SADD que devem permitir aos outros que apresentem os requerimentos de reavaliação e dar-lhes as quotas supranumerárias. Porque elas existem por algum motivo é. Ninguém é penalizado por isso. Então porque é que vão prejudicar os colegas? Se são colegas que não fazem nada e ficam à sombra da bananeira e cumprem os mínimos dos mínimos, como aconteceu na minha escola, tinha uma visita de estudo ao Planetário e à Fábrica da Ciência Viva, então, o colega que deveria ir comigo, ficou doente. Com a indicação da direção, indicou-me os colegas que tinham horário livre para o substituir, mas ninguém se disponibilizou. Tive de andar a “pedinchar”. Este processo do M.E. está a destruir completamente a alma dos professores. Nós sempre fomos aquela profissão que, no meio de muitos bons e menos bons, davam sempre um bocadinho mais do seu tempo pessoal pelos alunos. Não são os médicos, não os juizes. Nós é que estamos lá na hora do almoço, é que ficamos mais um tempo nas visitas de estudo. O M.E. está a estrangular a alma de cada um de nós. De quem trabalha efetivamente. Por exemplo, esta escola tem o Projeto para a Ciência viva para o 1º Ciclo. Sabes quando é que eu submeti este projeto? No dia 29 de dezembro. Tu achas que nesta data alguém estava a trabalhar? Eu tirei do meu tempo pessoal. Eu faço isto pelos alunos. Tu achas que da forma como os professores são tratados vão continuar a dar mais um bocadinho de si? Não. E a ADD veio piorar isto tudo. Porque as pessoas sentem-se injustiçadas porque as avaliações que recebem não correspondem verdadeiramente àquilo que fazem e não espelham o meu trabalho. E como não me sinto valorizado, mais vale eu chegar aqui, dar as minhas aulas, faço a minha autoavaliação e pronto. Já que não vou subir e não, para quê que me hei de estar a chatear?

É isto que as pessoas pensam, não sou só eu. Claro que não é justo. É como antigamente os professores de primeira e os professores de segunda. Isto começou com a Maria de Lurdes Rodrigues,

que agora diz que não sabe como isto começou nem quer saber. Eu sou a favor de que, havendo quotas, quem está para passar para outro escalão, devem passar por mérito.

Guião de Entrevista

Destinatário: D2

Tipo de entrevista: semiestruturada

Destinatário: Todos os entrevistados

Data de Realização: 7 de junho de 2022

Local da realização: Agrupamento de Escolas NÓS

Duração: 1 hora

1. Caracterização profissional do entrevistado:

- Habilitações académicas? – Pós-graduação
- Tempo de serviço na carreira docente? (38 anos)
- Tempo de serviço nesta escola? (16 anos)
- Desempenho de outros cargos no ensino. (Adjunto da Direção/Avaliador externo)

2. ADD:

2.1– Como tem decorrido o processo de ADD no seu Agrupamento?

- A questão inicia e termina sempre com o mesmo problema: as quotas.

Assim, há insatisfação tanto por parte dos avaliados como dos avaliadores, sendo uma tarefa que a maioria não deseja e que alguns até tentam rejeitar. Os avaliadores sabem que na maioria dos casos não conseguem, efetivamente, manter a nota/avaliação que atribuem e quando isso acontece os avaliados sentem-se injustiçados. Assim, da parte dos avaliados tem havido reclamações, das quais algumas chegam mesmo a instâncias judiciais, sendo que um dos casos terminou num sanção disciplinar para o docente, tendo este acabado por mudar de agrupamento. No final perdemos todos, pois o docente foi sancionado, o clima de escola agravou-se muito, muita tensão entre os docentes e o agrupamento perdeu um excelente professor.

2.2 – Qual a sua opinião sobre ADD?

– Não gosto da tarefa em si enquanto avaliador, mas não discorde propriamente do processo, já que quem conhece melhor o funcionamento da escola e o desempenho dos professores, são os próprios pares. O problema, como já referi, está nas quotas e nas suas consequências. Todos se sentem injustiçados, principalmente o grupo de professores avaliados, já que apesar de serem considerados/avaliados com “Muito Bom ou até Excelente” não lhe garante progressão, pelo que observo casos em que as pessoas desmotivam, apesar de continuarem a desempenhar as funções com muito profissionalismo e dignidade. Observam-se também casos de falta de partilha e de colaboração.

Resumindo, temos professores descontentes, mais tristes e quando a escola perde, perdemos todos.

2.3 – Quais são os procedimentos de nomeação dos avaliadores para os docentes do seu agrupamento?

– O avaliador interno é sempre o coordenador do departamento ou, se este não tiver disponibilidade, o seu suplente, sendo que a nomeação assenta nos critérios explanados no do Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro.

2.4 – Como tem decorrido o processo de Avaliação Externa do Desempenho Docente no seu Agrupamento?

– Este ano diminuiu o número de professores com essa função, com o objetivo de haver mais objetividade, pelo que cada avaliador tem de avaliar um maior número de pessoas, como é o meu caso. Trata-se de uma tarefa ingrata e de grande responsabilidade.

2.5 – Que implicações tem a Avaliação Externa do Desempenho Docente no ambiente de escola?

– Há sempre um ambiente mais tenso, de maior nervosismo e de expectativa e a qualidade do clima varia se a avaliação proposta ou a decorrente das quotas corresponder ao desejado ou propostos pelos avaliadores.

2.6 – Quais as vantagens e desvantagens da ADD atualmente em vigor?

– A vantagem é ser realizada por pares e a desvantagem é haver quotas, pois condiciona toda a ação dos avaliadores e em parte dos avaliados, pois pode conduzir á desmotivação, falta de partilha e de trabalho colaborativo e à deterioração do clima de escola.

2.7 – Existe algum constrangimento na indicação de docentes do seu agrupamento para a bolsa de avaliadores externos do Centro de Formação?

– Não existe.

2.8 – Considera justo o processo de ADD atualmente em vigor?

– Não devido à obrigatoriedade das quotas.

2.9 – Poderia apresentar alguma sugestão de melhoria?

– Sim, acabar com as quotas.

2.10 – Qual a reação do corpo docente com a classificação quantitativa/qualitativa que lhes é atribuída?

– Se corresponder ao esperado é muito positiva e se não for o caso, há casos em reclamam formalmente, outros entendem que há o problema das quotas, mas sentem-se frustrados, desanimados.

2.11 – Concorda com a existência de quotas para a atribuição das menções qualitativas de Muito Bom e de Excelente?

– De modo nenhum, pois geram muita injustiça na progressão da carreira da maioria dos professores.

3. A ADD e a Qualidade:

3.1 – Considera que a ADD contribui para a melhoria da qualidade do ensino?

– Pelo que observamos ao longo dos anos, Não se observam melhorias decorrentes do ADD.

3.2– Considera que a ADD contribui para a melhoria de qualidade da aprendizagem dos alunos?
De que forma?

– Pela minha experiência pessoal/profissional, Não contribui.

3.3 – Qual o impacto dos resultados escolares dos alunos na ADD?

– O impacto dos resultados está relacionado com vários fatores (expectativas da família e dos alunos metodologias, organização e liderança) mas não os consigo ligar ao processo de ADD.

3.4 – Considera que a ADD permite o desenvolvimento profissional?

– Não acredito, a não ser que se vá pela via de que obrigatoriamente os docentes têm de fazer formação para progredir. Aliás, quem não for empenhado faz a formação obrigatória e não a aplica. Na minha visão de liderança, os professores devem realizar e propor formação, bem como desenvolver trabalho colaborativo. Ser Bom profissional está implícito no desenvolvimento profissional. Não se é por decreto.

3.5 – Considera que a ADD tem uma dimensão formativa ou mais punitiva?

– Haverá casos que sim. Aliás ainda há pouco tempo observei isso, pois tivemos cá um professor “desesperado” a fazer formação (não interessava o quê), pois precisava para progredir.

Guião de Entrevista

Destinatário: D3

Tipo de entrevista: semiestruturada

Destinatário: Todos os entrevistados

Data de Realização: 4 de junho de 2022

Local da realização: Agrupamento de Escolas NÓS

Duração: 1 hora

1. Caracterização profissional do entrevistado:

- Habilitações académicas? – Mestrado
- Tempo de serviço na carreira docente? 21 anos
- Tempo de serviço nesta escola? 16 anos
- Desempenho de outros cargos no ensino. Subdiretor do Agrupamento de Escolas NÓS

2. ADD:

2.1 – Como tem decorrido o processo de ADD no seu Agrupamento?

– Relativamente bem. No entanto todos os anos aparecem algumas reclamações e alguns recursos.

2.2 – Qual a sua opinião sobre ADD?

– Acho que é um processo complicado. A avaliação entre pares não é fácil. Todos querem ficar bem com todos, ninguém quer chatices. Por isso vê-se que as avaliações por norma são sempre as máximas.

Existe pouco rigor por parte dos avaliadores, tantos dos internos como dos externos.

2.3 – Quais são os procedimentos de nomeação dos avaliadores para os docentes do seu agrupamento?

– A nomeação dos avaliadores internos é feita pelo coordenador de departamento, que pode delegar em alguém ou não. Os avaliadores externos são atribuídos pelo centro de formação da área do Agrupamento.

2.4 – Como tem decorrido o processo de Avaliação Externa do Desempenho Docente no seu Agrupamento?

– O processo de avaliação externa tem decorrido com normalidade. Acontece um caso ou outro de algum impedimento ou doença do avaliador externo que por vezes provoca alguns constrangimentos e atrasos no processo. Por norma a calendarização definida pelo centro de formação tem sido cumprida.

2.5 – Que implicações tem a Avaliação Externa do Desempenho Docente no ambiente de escola?

– Nota-se que os professores que vão ter aulas assistidas andam um bocadinho stressados e nervosos. Todos procuram fazer boa figura e parece-me que se preocupam em apresentar um bom trabalho. Alguns apresentam algumas inovações quer pedagógicas quer tecnológicas. pena é que seja só para estas aulas.

2.6 – Quais as vantagens e desvantagens da ADD atualmente em vigor?

– Vejo poucas vantagens neste modelo de ADD. Vejo muitas desvantagens. Primeiro não estamos todos a ser avaliados pela mesma pessoa. Tudo depende do avaliador que nos sai na rifa. Tudo é diferente de escola para escola e de centro de formação para centro de formação. Não estamos todos em pé de igualdade.

2.7 – Existe algum constrangimento na indicação de docentes do seu agrupamento para a bolsa de avaliadores externos do Centro de Formação?

– Não. Até agora todos os nomeados têm aceitado as funções para que são designados.

2.8 – Considera justo o processo de ADD atualmente em vigor?

– Não considero justo porque existe uma coisa a que chamam quotas, que por vezes deixa de fora docente que também mereciam as menções qualitativas de MB ou Excelente. Não considero justo porque não é igual em todas as escolas. Em escolas maiores a possibilidade de obter Muito Bom ou Excelente é maior. Os avaliadores são muito diferentes uns dos outros e por isso os critérios são diferentes. temos avaliadores mais exigentes, mas também os há mais benevolentes. depois dentro de um departamento o coordenador terá com certeza colegas de quem é mais amigo. Será provavelmente a esses que vai atribuir as melhores avaliações.

2.9 – Poderia apresentar alguma sugestão de melhoria?

– Avaliação externa deveria ser efetuada pela IGE. Os avaliadores deveriam fazer mais formação (específica em Avaliação docente). Deveria ser pedida mais responsabilidade aos avaliadores internos e externos.

Acho que na ADD deveria ser contemplada uma componente a avaliar pela direção das escolas.

2.10 – Qual a reação do corpo docente com a classificação quantitativa/qualitativa que lhes é atribuída?

– A maioria fica descontente, pois apenas 25% obtém aquilo que deseja. Isso leva a alguma desmotivação por parte de muitos docentes. Esta situação é mais grave nos 4.º e 6.º escalões da carreira docente. Nas restantes os colegas não ligam muito. Ficam satisfeitos com o Bom.

2.11 – Concorda com a existência de quotas para a atribuição das menções qualitativas de Muito Bom e de Excelente?

– Não concordo. Acho injusto um docente pode realmente ser Muito Bom ou Excelente, no entanto por falta de quotas pode obter apenas um Bom. E muitas vezes não se percebe como alguns obtêm essas menções mais elevadas e quem realmente merecia não consegue. A haver quotas, elas nunca deveriam ser tão baixas. Acho um insulto aos docentes quando nos dizem que apenas ¼ de nós pode ser Muito Bom ou Excelente. Somos assim tão maus?? Parece-me que não é isso que revelam os estudos da OCDE. Este valor nunca deveria ser inferior a 50%.

Claro que podemos sempre dizer que se não houvesse quotas os docentes seriam todos Muito Bons ou Excelentes.

Por isso eu acho que em vez de criarem quotas, deveriam criar nas escolas especialistas em avaliação e responsabilizar mais os avaliadores internos, exigindo mais rigor e transparência no processo de ADD.

3. A ADD e a Qualidade:

3.1 – Considera que a ADD contribui para a melhoria da qualidade do ensino?

– Nas aulas observadas sim. Nas restantes aulas, ao longo do ano continua tudo no mesmo sistema. Por vezes vejo alguns docentes a utilizar o Quadro interativo nas aulas observadas. Depois nunca mais o utilizam. No ano da avaliação toda a gente se preocupa em apresentar propostas para o PAA. Depois de passar a avaliação tudo volta ao menos esforço.

3.2– Considera que a ADD contribui para a melhoria de qualidade da aprendizagem dos alunos? De que forma?

– Se os docentes dessem continuidade ao trabalho diariamente, tal como fazem nas aulas observadas, sem dúvida que poderia contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos. O problema é que isso não acontece na maioria dos casos como já referi anteriormente. Claro que sempre que se utilizam pedagogias mais ativas e inovadoras como a aprendizagem Invertida ou a Aprendizagem Cooperativa isso se reflete na qualidade da aprendizagem dos alunos. Temos é que dar continuidade ao longo do ano e não só no show OF das aulas observadas.

3.3 – Qual o impacto dos resultados escolares dos alunos na ADD?

– Uma das componentes da ADD avalia os resultados obtidos e de que forma estão em linha com os objetivos e metas do projeto educativo. Obviamente que nenhum docente que está a ser avaliado querará apresentar resultados que não estão em linha com os objetivos e metas do PE. Nesse sentido penso que a ADD terá um impacto na melhoria dos resultados dos alunos. Falta saber se esses resultados são mera estatística ou se são taxas de sucesso efetivas dos alunos e melhores aprendizagens.

3.4 – Considera que a ADD permite o desenvolvimento profissional?

– De certa maneira sim. Pois como se sabe o processo de ADD considera uma componente de formação e desenvolvimento profissional. Assim, todos os docentes são obrigados a fazer formação na componente CP e dessa forma melhorar o seu desenvolvimento profissional. Outros procuram realizar especializações ou mestrados. Nota-se que cada vez temos mais docentes com especialização e mesmo com mestrado. Tudo isso contribui de certa forma para o desenvolvimento profissional do docente.

3.5 – Considera que a ADD tem uma dimensão formativa ou mais punitiva?

– Considero que em muitos casos tem uma dimensão formativa, dado que esta como que obriga os docentes a procurar a formação.

Se olharmos apenas para a ADD como um processo, não a vejo como formativa. Vejamos que os avaliadores externos e internos não reúnem com o docente para trocar algumas impressões acerca daquilo que observaram. Poderiam dar sugestões de melhoria por exemplo. Mas isso não acontece, por isso o que fica no final?? Nada!!

Em relação ao fato de também ser punitiva, sem dúvida que o é em especial nos escalões onde existem as quotas. Aí a situação é mais complicada. Podes ser Muito Bom ou Excelente, mas as quotas dizem que que não podes ser. Aí ficas 2 ou 3 anos parado na carreira. Isso para mim é uma punição aos docentes.

Guião de Entrevista

Tipo de entrevista: semiestruturada

Destinatário: D4

Data de Realização: 27 de junho de 2022

Local da realização: Agrupamento de Escolas NÓS

Duração: 1 hora

1. Caracterização profissional do entrevistado:

– Habilitações académicas?

Licenciatura em ensino de História e CS; Pós-graduação em Organização e Administração Escolar

– Tempo de serviço na carreira docente?

34 anos

– Tempo de serviço nesta escola?

7 anos

– Desempenho de outros cargos no ensino.

Vice-Presidente de CE – Coordenador de DT – Coordenador de Departamento – Coordenador de Secção- Delegado de Grupo – Coordenador de Diretores de Turma – Coordenador de Educação Especial (2º e 3º ciclo) – Assessor do CFAE CFFH

2. ADD:

2.1 – Como tem decorrido o processo de ADD no seu Agrupamento?

– Genericamente dentro da normalidade, com alguns pedidos de revisão.

2.2 – Qual a sua opinião sobre ADD?

– Necessária para aferição da evolução sentida por uma instituição; negativíssima na prática e no modelo utilizado.

2.3 – Quais são os procedimentos de nomeação dos avaliadores para os docentes do seu agrupamento?

– Os presentes nos normativos legais.

2.4 – Como tem decorrido o processo de Avaliação Externa do Desempenho Docente no seu Agrupamento?

– De uma forma positiva e sem reparos.

2.5 – Que implicações tem a Avaliação Externa do Desempenho Docente no ambiente de escola?

– É difícil responder pois não tenho dados objetivos para avaliar tal; mas pergunto-me quais os impactos da Avaliação Externa nas escolas?

2.6 – Quais as vantagens e desvantagens da ADD atualmente em vigor?

– Lamento, mas deste modelo (já várias vezes cortado, alterado), não vejo vantagens. Vejo desvantagens na perante burocratização do mesmo, na filosofia de caráter punitivo que enferma o mesmo e na baixíssima utilização real dos resultados obtidos.

2.7 – Existe algum constrangimento na indicação de docentes do seu agrupamento para a bolsa de avaliadores externos do Centro de Formação?

Agora não com a obrigatoriedade de todos com o mínimo do 4º escalão estarem adstritos a esta função; com a operacionalização feita exclusivamente pelo SIHGRE, essa situação terminou.

2.8 – Considera justo o processo de ADD atualmente em vigor?

– Não

2.9 – Poderia apresentar alguma sugestão de melhoria?

– Começar por fazer uma ligação efetiva entre o processo e o ECD (inexistente); segundo retirar da escola a ADD e colocá-la, com todos os riscos que daí possam advir, em entidades externas, validadas e que tenham conhecimento prático efetivo das escolas; não permitir variações da ADD de acordo com as regiões nacionais ou “interpretações” a la carte de possíveis e muitas vezes, misteriosos critérios produzidos nas SAAD.

2.10 – Qual a reação do corpo docente com a classificação quantitativa/ qualitativa que lhes é atribuída?

– Penso que inócua – raros casos com criticismo da mesma.

2.11– Concorda com a existência de quotas para a atribuição das menções qualitativas de Muito Bom e de Excelente?

– Não- Nem se pode colocar essa situação. Se uma avaliação for rigorosa não necessita de quotas administrativas pois ela própria é geradora de diferenciação.

3. A ADD e a Qualidade

3.1 – Considera que a ADD contribui para a melhoria da qualidade do ensino?

– Não (neste modelo).

3.2 – Considera que a ADD contribui para a melhoria de qualidade da aprendizagem dos alunos?
De que forma?

– Não.

3.3 – Qual o impacto dos resultados escolares dos alunos na ADD?

– Nenhum pelo que me é dado a observar (a não ser nas duas observações e em alguns casos).

3.4 – Considera que a ADD permite o desenvolvimento profissional?

– Em teoria devia.

3.5 – Considera que a ADD tem uma dimensão formativa ou mais punitiva?

– Já respondi anteriormente – Punitiva.