

<https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.383>

**COMO AVALIAR A PRÁTICA DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL:
Articular o DL 54/2018, de 6 de julho, com os art.º 16.º e 19.º do
Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro**

Maria de Fátima Almeida ¹ orcid.org/0000-0002-4120-1082

***Resumo:** O presente artigo é uma revisão da literatura acerca da avaliação do professor de Educação Especial que tem como objetivo analisar a especificidade deste professor e atualizar esta visão à luz do que dispõe um dos referentes estruturantes do regime legal da Educação Inclusiva, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Numa análise conceptual e crítica, é abordado o processo de avaliação do professor de Educação Especial, que decorre em grande parte do que é registado pelo próprio professor, em relatório de autoavaliação, com enfoque no modo como todo o processo pode ser mais útil e preciso, concorrendo para o seu objetivo último: a melhoria do profissionalismo docente. Para tal, e indo ao encontro do previsto no 16.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, defende-se que o instrumento de recolha da informação contida no relatório de autoavaliação previsto no art.º 19.º daquele Decreto Regulamentar deverá ser adaptado à especificidade do papel que o professor de Educação Especial tem na escola.*

Palavras-chave: Avaliação. Autoavaliação. Professor de Educação Especial.

¹ Docente de Educação Especial, Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial, Centro Regional das Beiras, Universidade Católica Portuguesa. Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Email: mfffalmeida@gmail.com

Abstract: This article is a literature review on Special Education teacher evaluation whose objective is to analyze the specificity of this teacher and to update this vision taking into account one of the structuring referents of the legal regime of Inclusive Education, Decree-Law n 54/2018, of 6 July. In a conceptual and critical analysis, the evaluation process of the special education teacher is approached, which is largely derived from what is registered by the teacher himself, in a self-assessment report, focusing on how the whole process can be more useful and precise, contributing to its ultimate goal: improving teacher professionalism. To this end, and in accordance with the provisions of paragraph 16 of Regulatory Decree No. 26/2012, it is defended that the instrument for collecting the information contained in the self-assessment report provided for in article 19 of that Regulatory Decree should be adapted to the specific role of the special education teacher in the school.

Keywords: Evaluation. Self-evaluation. Special Education teacher.

INTRODUÇÃO

Cancio, Larsen, Mathur, Estes, Johns e Chang (2018) salientam a dificuldade acrescida sentida pelos professores de Educação Especial, pela elevada exigência, dificuldade e tensão comparativamente com o que é experienciado pelos restantes docentes. Trata-se de um professor com características específicas que, erradamente, continua a ser avaliado, e muito pouco supervisionado (numa lógica formativa), com os mesmos instrumentos usados na avaliação dos restantes docentes. Alguns estudos (Cancio et. al., 2018) apontam diretamente para o que ouvimos de todos os docentes que resistem à tentação de sair desta área (por simples teimosia ou por impossibilidade): número crescente ou grande de casos, falta de clareza nos seus papéis, falta de apoio administrativo, burocracia excessiva, sentimentos de isolamento e solidão e pouca colaboração com colegas. Um dos aspetos focados – falta de clareza nos seus papéis - remete para a questão que nos levou à presente reflexão: o que se espera do professor de Educação Especial (eficaz) e como avaliar esse docente?

Ao grande desafio que se coloca à escola, chamado Avaliação do Desempenho Docente - ADD (Dias & Ribeiro, 2015), acresce o de avaliar um professor com funções tão díspares como as que estão previstas para o professor de Educação Especial no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Quando redigem, no final de cada ano letivo, o seu relatório de autoavaliação (talvez haja aqui alguma semelhança com o conceito de “auto-estudo [...] sobre si próprio”, proposto por Loughran, 2009, p. 25), os docentes refletem sobre o seguinte (ponto 2 do art.º 19.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro): a) A prática letiva; b) As atividades promovidas; c) A análise dos resultados obtidos; d) O contributo para os objetivos e metas fixados no Projeto Educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; e) A formação realizada e o seu contributo para a melhoria da ação educativa.

Para uniformizar procedimentos na avaliação de professores de Educação Especial, orientando o papel do professor avaliador na leitura do relatório de autoavaliação e respetiva avaliação e cumprindo o previsto na alínea b) do artigo 16.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, defende-se que o instrumento usado deve ser criado especificamente para este grupo de professores ou deverá adaptar-se o instrumento geral à sua especificidade. Na verdade, esta adequação do instrumento ao papel do professor de Educação Especial, integrando as diversas especificidades, e a sua divulgação antecipada de forma a que possa ser um contributo para a implementação de boas práticas, poderá contribuir para que estes docentes se revejam no processo avaliativo desencadeado e “sintam que o mesmo é um processo contínuo, sistemático, supervisionado e que contribui para melhorar as práticas e provocar a melhoria” (Dias & Ribeiro, 2015, p. 141). Tal integrar-se-á no conceito de “supportive teacher evaluation experiences” (Ford, Urick & Wilson, 2018, p. 6), o qual, como propõem os autores, está diretamente relacionado com o grau de utilidade no feedback que recebem e podem usar para melhorar a sua prática. Ter antecipadamente um conjunto de indicadores de boas práticas parece-nos ser uma (boa) experiência apoiada de avaliação docente.

Este texto, dividido em seis pontos, percorre, de forma crítica, a revisão da literatura no que respeita a quatro conceitos relacionados com

a avaliação no geral e a um aspeto focado no papel e avaliação do professor de Educação Especial: conceito de avaliação de desempenho docente, funções da avaliação docente, avaliação criterial e normativa e a autoavaliação no processo de avaliação de desempenho docente; segue-se, no quinto ponto, a apresentação das funções do professor de Educação Especial, previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, ponto que antecede uma reflexão sobre a especificidade da avaliação do professor de Educação. No final, são tecidas algumas considerações.

1. O CONCEITO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

Bradley-Levine, Romano e Reichart (2017) recordam que a avaliação docente consiste em fazer um julgamento geral da eficácia dos professores através de vários métodos e abordagens, muitas vezes consistindo em observações planeadas e/ou não planeadas de aulas e avaliação de outros dados como o seu contributo para o valor acrescentado dos alunos, tendo por base os seus resultados escolares.

Avaliar para melhorar – não (apenas) mudar – mudança para a qual Azevedo (2011, p. 246) apela: uma melhoria global que “deve estabelecer obrigatoriamente um plano de melhoria gradual” de “responsabilização dos professores pela educação escolar das novas gerações; [...] revalorização dos melhores professores [...], das melhores práticas de educação e de ensino, de gestão e de desempenho profissional”, por exemplo.

Dado que “a avaliação do professor está necessariamente ligada à profissionalidade docente” (Pacheco, 2004, p. 2), ficará truncado esse processo se, no contexto da avaliação, se olvidar a especificidade do professor de Educação Especial. Num momento em que nos distanciámos da norma do *Satisfaz*, menção que, como recorda Pacheco (2004), era normalmente atribuída aos docentes dos ensinos básicos e secundários, e em que a avaliação passou a ter, de facto, consequências – e, apesar de todas as condicionantes, ainda bem –, faz mais sentido ainda tornar o processo avaliativo mais preciso e, tanto quanto possível, justo... e útil, que permita, como escreve Sachs (2009), contribuir para a prática e a aprendizagem dos alunos. Nenhuma reforma educativa conseguirá ser bem-sucedida sem professores competentes e de qualidade (Stronge,

2010) – e este objetivo passa por um sistema de avaliação de professores bem elaborado e implementado.

Kelchtermans (2009) sintetiza de forma muito pragmática tratados teóricos sobre a avaliação: as escolas – e as escolas são os seus intervenientes - “têm de demonstrar que o dinheiro investido nelas foi usado de forma eficaz e que resultará em resultados adequados” (p. 63).

2. FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO DOCENTE

As duas principais funções da avaliação são a prestação de contas, avaliação sumativa, e o desenvolvimento profissional (Ford *et al.*, 2018). Sobre o conceito de avaliação formativa, o seu autor, Scriven (1967), afirma que esta modalidade de avaliação tem como objetivo fornecer dados que permitam adaptações sucessivas de um novo programa durante a fase do seu desenvolvimento e implementação. Pacheco e Flores (1999) parecem estar também a focar-se neste processo, e na consecução do respetivo objetivo – a melhoria -, quando escrevem que “a avaliação é um instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional que reforça o significado de uma acção de melhoria individual centrada na realidade problemática do ensino” (p. 167).

Pinto (2015), referindo-se à avaliação de alunos, fala também de uma função informativa, de partilha constante aos pais, função que esta nova etapa da Educação Inclusiva, iniciada com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho – legislação que foi já alterada pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro -, reforça. Num estudo empreendido por Rodrigues e Martins (2018), entre as lacunas no processo de avaliação docente, assente, na prática, numa “perspetiva de burocraticidade” (p. 244), salienta-se, entre outros fatores, a falta de acompanhamento a cada docente avaliado por parte das direções das escolas/agrupamentos, o qual permitiria, diríamos, esta partilha de informação sobre as necessidades de cada um para ser cumprido o objetivo de melhoria profissional. Lacunas como esta ao longo do processo de avaliação, às quais acresce a falta de satisfação das necessidades de formação por parte dos planos de formação da escola e ainda a falta de interação permanente com o avaliador, limitam a dimensão formativa da avaliação do desempenho e concorrem para que

os professores encontrem pouca utilidade na avaliação para o desenvolvimento profissional e institucional (Rodrigues & Martins, 2018).

Pacheco (2002) refere que a avaliação tem quatro funções principais: pedagógica, social, de controlo e crítica. Dentro da função pedagógica, encontramos a função diagnóstica, a função formativa e a função sumativa (Ferreira, 2007). O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (ou melhor, as interpretações que dele se fazem), retirou a (crucial) importância do diagnóstico, lacuna explicitamente constatada no Decreto-Lei n.º 55/2018. De facto, estas três funções são consideradas pelo Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, como modalidades de avaliação (art.º 9.º), mas o Decreto-Lei n.º 55/2018 não contempla, de forma explícita, a função (ou modalidade) diagnóstica (art.º 23.º).

É comum considerar-se que a avaliação sumativa deve assumir um lugar menor no contexto da importância de todo o processo, que é melhorar. Contudo, se encararmos a avaliação sumativa como uma forma de nos posicionarmos relativamente a um perfil (mais concretamente aos indicadores desse perfil) - ou, como propõe Ferreira (2007, p. 35), ao “referente”, que desempenha, segundo o autor, citando Lesne (1984), “o papel de norma, o que deve ser, o que é modelo” -, o objetivo melhoria permanece, porquanto há a indicação do que falta para se chegar ao patamar desejado: a excelência (Almeida, 2015). O objetivo é que, posicionado, o professor perceba a razão de não ter obtido uma classificação mais elevada. Ele está, segundo cremos, desta forma, a ser avaliado para a melhoria.

3. AVALIAÇÃO CRITERIAL E NORMATIVA

Bradford e Braaten (2018) defendem que a avaliação, por ser uma medida objetiva, não depende da interpretação humana, das práticas do professor, sendo, por definição, um sistema no qual os docentes são avaliados em relação a outros e não em relação a um padrão absoluto. Os autores falam, portanto, da avaliação ipsativa. Estas afirmações são utópicas, não se aplicando, para além disso, ao nosso panorama. Em Portugal, a avaliação docente ipsativa não tem lugar - teria de se proceder

a uma comparação do percurso deste docente, informação que, embora conste de um processo, não tem qualquer efeito prático.

Contrariamente, Santos *et al.* (2010, p. 35) defendem que não é possível falar-se de avaliação sem se aludir a critérios de avaliação, que são “lentes sobre as quais analisamos algo”. Bonniol e Vial (1997) acrescentam que, dado que um critério de avaliação é uma dimensão abstrata de um dado objeto, para este ser concretizado necessita de um conjunto de indicadores que permitam recolher informação.

Santos *et al.* (2010, p. 37) distinguem critérios de realização ou procedimentais de critérios de sucesso:

- Os primeiros relacionam-se com as tarefas propostas (“os métodos utilizados, a utilidade dos dados da situação apresentada, a pertinência das operações realizadas”) e são definidos a partir do modelo didático, dos objetivos e dos valores do professor, o que determina “a hierarquização dos objetivos e dos critérios”;
- Os segundos são dirigidos aos resultados, relacionados com, entre outros, a “pertinência, completude, exactidão, originalidade, volume de conhecimentos ou de ideias”.

Processo e produto. Os autores alertam para o facto de os critérios de sucesso poderem transformar-se “em critérios de realização caso sejam usados numa perspectiva de aperfeiçoamento e não de medida”.

Para além de incluírem critérios, os instrumentos usados nas escolas implicam e integram um modelo de comportamento valorizado pelo grupo (Hadji, 2001), ao qual é atribuída a pontuação máxima: é o patamar de excelência a que todos desejamos ascender ou referente, tratando-se, neste caso, de uma “avaliação de referência normativa”. As duas estão interligadas, dado que “A avaliação criterial perde sentido se não tiver como referência a avaliação normativa” (Ferreira, 2007, p. 40).

Emitir um juízo de valor sobre um determinado objeto pressupõe a existência prévia desse objeto seccionado em indicadores: índices, critérios e características que se escolheram em função da sua representatividade do estado considerado “e que servirão de objetos de medida” (Barbier, 1985, p. 63).

Falar de medida é, necessariamente, aludir aos conceitos de validade e de fiabilidade.

No que respeita à validade, Alhija (2017), cujo estudo se foca na avaliação empreendida por alunos, refere que existem três aspetos que subjazem a este debate (validade): (i) o conteúdo e a estrutura do instrumento de avaliação, (ii) a questão das avaliações tendenciosas e a interpretação e (iii) o uso dos resultados da avaliação. Quanto ao primeiro aspeto, prossegue a autora, não há consenso até ao momento sobre as dimensões do ensino em geral e do bom ensino em particular, limitação que, em Almeida (2015), procurámos minimizar no que respeita ao professor de Educação Especial. A questão da interpretação e uso da informação é igualmente pertinente, porque – e o termo «interpretação» remete para inferências – colide com a objetividade por mais que nos queiramos desviar desse contraste. Para Thorndike e Hagen (1977, citados por Caetano, 1998), a “validade exprime o grau em que um instrumento de medida nos fornece informação relevante para a decisão a tomar” (p. 23). De facto, tal como escrevem Gareis e Grant (2008), a validade é uma questão de grau; portanto, quando falamos de validade, deveremos fazê-lo usando termos relativos: validade elevada, validade moderada e validade reduzida.

4. A AUTOAVALIAÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

O conceito de autoavaliação foi introduzido por Judge, Locke e Durham (1997), que o definem como as apreciações que os indivíduos fazem sobre si mesmos relativamente ao valor, à competência e à capacidade, sendo que tais apreciações variam desde autoavaliações positivas a negativas. Transpondo para o que é solicitado num relatório de autoavaliação, encontramos o perscrutar destas três vertentes, na medida em que os professores avaliados devem refletir sobre

- (i) o reconhecimento do seu trabalho por parte dos outros, a perceção que têm sobre o seu o valor, sobre o que sentem por parte dos outros, sendo que essa apreciação externa deverá traduzir-se em dados concretos, como ser convidado por entidades reconhecidas pelo seu papel na área da Educação para falar sobre boas práticas, preferencialmente inovadoras, que os professores (avaliados) coloquem no terreno – não esqueçamos que o valor é sempre um

conceito relativo, em função da apreciação externa, na medida em que, em última análise, uma entidade, abstrata ou concreta, vale o que o ‘mercado’ diz que vale,

- (ii) a sua competência no cumprimento dos objetivos formulados por outros e/ou por si próprios e
- (iii) a capacidade de se adaptarem à necessidade de redefinição de estratégias, entrando aqui a busca pelo conhecimento (formação).

Loughran (2009) apresenta o seguinte paradoxo: na sua prática, os professores dedicam pouco tempo, porque não o têm, à reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem, mas essa reflexão surge como “a base da teorização da prática” (p. 20). Sabe-se o que tem de se fazer, mas não se faz. Perante esta constatação, na impossibilidade de serem ampliados estes momentos, a (auto)reflexão, quando existe, terá de ser o mais eficaz possível.

Em MacBeath, Meuret, Schratz e Jakobsen (2005), a História de Serena abre-se como uma apologia à autoavaliação, à “metacognição” (p. 51). Na obra, a autoavaliação é encarada numa perspetiva de melhoria mais do que de “prestação de contas” (p. 170), conciliação que não nos parece impossível, mas antes desejável, como já refletimos noutro texto (Almeida, 2015).

Conhecer antecipadamente o instrumento específico, e não geral - que pouco diz sobre o esperado -, poderá contribuir grandemente para a prática autorreflexiva e, consequentemente, para a melhoria profissional.

5. FUNÇÕES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL... OU INCLUSIVA

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, um dos normativos que mereceu o louvor da Associação Australiana All Means All por ser considerado um dos marcos no caminho da escola e da sociedade para a Inclusão, dá ao professor de Educação Especial um grande protagonismo, muito na linha do previsto no Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de março, e agora reforçado:

- (i) Enquanto dinamizador, articulador (com os restantes intervenientes em todo o processo, papel mencionado, a título de exemplo, no art.º 11º) e especialista.
- (ii) É também no art.º 11.º que fica clara a importância deste professor na operacionalização do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), afirmando-se, no n.º 4, que “O docente de Educação Especial, no âmbito da sua especialidade, apoia, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de **múltiplos meios de motivação, representação e expressão**”.
- (iii) A legislação prevê para este docente um papel central na implementação de todas as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão no geral (art.º 6.º). O art.º 8.º - medidas universais -, com a redação dada pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, prevê agora que “A aplicação das medidas universais é realizada pelo docente titular do grupo/turma e, sempre que necessário, em parceria com o docente de Educação Especial, enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem e de avaliação.” Ou seja, fica agora claro que a participação do professor de Educação Especial também tem lugar no âmbito da implementação das medidas universais.
- (iv) Deve ser um dos principais intervenientes da medida seletiva Apoio Psicopedagógico (alínea c), art.º 9.º, no âmbito da qual – como defendemos – deverá trabalhar áreas causais das diversas problemáticas que obstam à conquista de sucesso escolar.
- (v) Na Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), tem de estar obrigatoriamente um professor de Educação Especial (art.º 12.º); consideramos, contudo, que este número é muito reduzido para a importância que este professor assume no contexto deste desígnio de inclusão, pelo que, e aproveitando a abertura na Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, que prevê no n.º 4 do art.º 12.º que “Os elementos elencados no número anterior podem ser reforçados de acordo com as necessidades de cada escola”, faz sentido integrar mais professores de Educação Especial na EMAEI.
- (vi) O art.º 13.º refere-se explicitamente à presença do professor de Educação Especial no Centro de Apoio à Aprendizagem, um

recurso organizacional que a Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, vem esclarecer que não se trata de um espaço previsto para todos os alunos – informação que foi veiculada nas diversas formações sobre este normativo legal -, mas que será voltado para alunos a quem é dada prioridade na matrícula, como referido no ponto 4 desta Lei.

- (vii) São ainda os professores especialistas nas escolas de referência no domínio da visão (art.º 14.º) e para a educação bilingue (art.º 15.º).
- (viii) Para além disso, é referido neste Decreto-Lei que a participação dos centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação nas avaliações deve ser articulada, entre outros intervenientes, com o docente de Educação Especial (art.º 17.º).

O Decreto-Lei n.º 54/2018, num ato de culpa ao qual é alheio, abriu uma dúvida incompreensível: como se subentende que o conceito de Educação Especial cessou agora, substituído pelo de Educação Inclusiva (como se este conceito fosse novo), a designação professor de «Educação Especial» foi substituída, talvez mais numa fase inicial, por professor de «Educação Inclusiva». Esta transferência advém da dificuldade em haver um distanciamento relativamente ao pressuposto anterior, o da Educação Especial versus Educação Regular. Cessando esta dicotomia com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, todos os professores são de Educação Inclusiva. Mantém-se, como sabemos, a designação do nome do grupo de recrutamento de cada professor (Professor de Português, etc.) e, consequentemente, a designação «professor de Educação Especial», até haver, se tal acontecer, necessidade de alterar este termo.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, não especifica o papel do professor de Educação Especial muito para além do supramencionado, e o manual de apoio à prática também deixa ao critério de cada escola esta operacionalização.

Fica, apesar disso, clara a importância que é atribuída a este docente. Ficam, por outro lado, omissas respostas a questões de cariz mais prático, como, entre muitas outras, as seguintes:

- (i) Apesar de, para a aplicação de medidas seletivas (art.º 9.º) e adicionais (art.º 10.º), ser referido que o Diretor da Escola/Agrupamento de Escolas pode solicitar recursos

adicionais, se os que existem não forem suficientes – entre eles, subentende-se professores de Educação Especial -, quais são os critérios que justificam esse pedido (número de alunos que estão em acompanhamento por parte deste docente?);

- (ii) Quando se advoga que a intervenção deste docente, e qualquer intervenção em geral, deve ter lugar preferencialmente dentro da sala de aula, está a incluir-se a intervenção especializada que compete a este professor? É que – e talvez, mais uma vez, numa culpa à qual a lei poderá ser alheia – as interpretações que têm sido veiculadas vão no sentido de toda e qualquer intervenção ter lugar em sala de aula. É esperado que o professor de Educação Especial ministre conteúdos curriculares? A resposta deverá ser «claro que não» e, nesse caso, questiona-se: em que momento da aula o professor de Educação Especial irá trabalhar as áreas causais em défice do aluno?
- (iii) O tempo para colaboração com os docentes do aluno é considerado na componente letiva ou não letiva?
- (iv) Para quando a indicação de um número aproximado recomendado de alunos por docente de Educação Especial em apoio direto? É que há escolas em que os professores de Educação Especial acompanham 5 alunos ou menos e há outras em que existe um rácio de 20 e até 30 alunos por professor de Educação Especial. Ou o professor de Educação Especial ficará afeto a turmas, como já está a ser prática em algumas escolas, olvidando-se ou reduzindo-se o seu papel na intervenção de áreas específicas (causais)?

O professor de Educação Especial é um recurso humano escasso nas escolas. Se este recurso for canalizado para a sala de aula, num papel que, frequentemente, não se distancia do que um assistente operacional/tarefeiro faria (ver se o aluno passa o que está no quadro, se comporta, compreende o que está a ser dado), não haverá ninguém na escola, para além de, em alguns casos, o Psicólogo Escolar – um recurso ainda mais escasso - que trabalhe as áreas causais em défice que justificam as dificuldades que os alunos estão a revelar (se essas áreas causais não estiverem diretamente relacionadas com conteúdos curriculares) – e tal

engrossará os gabinetes privados de apoio especializado, no caso dos alunos cujas famílias tenham sustentação económica para tal. Mas saber isto implica não proferir afirmações como as que também se têm ouvido, segundo as quais o diagnóstico não é importante com a nova legislação. Mais do que afirmar-se que não é importante, apela-se a que se ignore o diagnóstico. Atenção: afirmar-se que, com esta legislação, não é necessário haver um diagnóstico para se iniciar uma intervenção é verdade (ou seja, não é necessário esperar pelo diagnóstico para que um aluno possa usufruir de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão). Contudo, afirmar-se que o diagnóstico não é necessário nem importante é ignorar-se referências como, entre muitas outras, Allal (2001). O diagnóstico – encontrar as causas – é fundamental. Por exemplo, nas dificuldades de leitura e escrita, as causas podem ser diversas (pode, entre muitas outras, tratar-se de uma dislexia e disortografia). E só sabendo as causas se pode perceber como intervir (nos diversos contextos). As causas poderão ser défices em pré-requisitos curriculares, mas também poderão ser défices em áreas como a atenção, a consciência fonológica, a memória (vários tipos de memória) e muitíssimas mais. Se se souber isto, percebe-se a importância de um trabalho centrado nas áreas causais, da competência, entre outros professores e técnicos especializados, do professor de Educação Especial, sendo que muito desse trabalho, o grosso desse trabalho, não poderá ter lugar em contexto de sala de aula.

6. AVALIAR O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - REGISTO DA INFORMAÇÃO CONTIDA NO RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO: PARA UM PAPEL ESPECÍFICO, UM INSTRUMENTO ESPECÍFICO

O objetivo é contrariar a segunda parte da afirmação de Stake (2006, citado por Pacheco, Seabra & Morgado, 2014, p. 48): “Nascemos já avaliadores, mas não necessariamente bons avaliadores”.

Os problemas da avaliação são problemas conceituais sobre o ensino, defendem Vieira e Moreira (2011), o que resulta numa arbitrariedade na

avaliação, uma vez que quem avalia² procura a sua própria conceção espelhada nas práticas do professor avaliado. Falta, portanto, um perfil, um quadro de referência, designação atribuída por Danielson (2010), que permita uma avaliação normativa (tendo por referência, portanto, um perfil) e criterial (a partir de indicadores), quadro de referência que já propusemos (Almeida, 2015).

A escola hoje enfrenta o desafio, tão bem sintetizado por Afonso (2010), de driblar entre dois lados enquadráveis naqueles dois paradigmas: o espaço da Excelência e o espaço da massificação, a escola para todos, com o pressuposto do direito ao “mínimo cultural comum” (p. 13), um possível antecessor do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, na medida em que se espera que qualquer aluno, por mais significativas que sejam as dificuldades manifestadas no seu percurso escolar, trabalhe as competências previstas neste Perfil. Pede-se ao professor de Educação Especial que se mova sobretudo nesse segundo espaço. O seu papel deverá, na verdade, passar por ser uma peça importante na construção de palcos heterogêneos, segundo o modelo DUA.

Qualquer modalidade de avaliação implica a utilização de instrumentos que possibilitem a recolha de informação (Ferreira, 2018). Assim, a partir do que fica registado no documento que integra a autoavaliação empreendida pelos docentes, os professores avaliadores terão de transpor essa informação para um instrumento de registo do conhecimento prévio dos docentes avaliados e que, portanto, sirva, por um lado, de orientação para a construção do seu relatório e, por outro, para a orientação futura das suas práticas, concorrendo para a melhoria do ensino.

O docente de Educação Especial tem funções específicas, previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e na Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, cuja avaliação implica um conjunto de análises que não estão previstas nos documentos gerais criados para cumprimento da alínea b)

² A propósito do «quem avalia?», Machado, Abelha, Barreira e Salgueiro (2012) consideram que, comparativamente com a autoavaliação e com a coavaliação, a “heteroavaliação constitui [...] a modalidade de avaliação de desempenho que mais facilmente responde às ambições de objetividade e de verticalidade. Os autores consideram que a avaliação pelos pares se situa no âmbito da heteroavaliação.

do art.º 16.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012 a que tivemos acesso. Vejamos.

Analisando um documento de registo³, focamo-nos, para esta breve análise, nas três vertentes fundamentais da dimensão científica e pedagógica (alínea a) do art.º 4.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012), a saber: (i) planificação e organização das atividades letivas, (ii) cumprimento das orientações curriculares (iii) e reflexão crítica do seu processo de ensino e formulação de hipóteses explicativas dos resultados. Este documento de registo a que nos referimos é usado para todos os professores, sendo que, no caso dos docentes de Educação Especial, tal documento deixa ao critério do professor avaliador saber de que forma vai converter o que é esperado deste professor em nível de desempenho, ‘traduzindo’ aquela linguagem geral. No caso de o professor avaliado ter como avaliador um professor que não seja do seu grupo disciplinar, esta descrição geral dificulta a conversão do que está registado no relatório de autoavaliação em dados que permitam, de facto, *situar* o professor avaliado.

Rodrigues e Martins (2018), embora aludam a um Decreto Regulamentar entretanto já revogado - DR nº 2/2010, de 23 de Junho -, referem-se a um critério de escolha do avaliador (na altura, com a designação de “relator”), que tem a ver com pertencer ao mesmo grupo de recrutamento, tendo em conta que os pares são quem está em melhores condições de se pronunciar sobre o trabalho dos professores, por serem profissionais da mesma área (Fernandes, 2008, citado pelas autoras). O Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, determina que quem avalia é o coordenador de departamento curricular, abrindo a possibilidade de este delegar num docente que reúna preferencialmente três requisitos, sendo um deles “Pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado” (art.º 13.º, n.º 1b).

Segue-se a transcrição do descritor correspondente ao nível de desempenho *Excelente* em cada uma das três vertentes da dimensão científica e pedagógica, retirada de um dos documentos analisados, intercalada com alguns dos argumentos possíveis que concorrem para que

³ De um Agrupamento de Escolas do país.

se considere que o descritor é demasiado geral, dificultando a conversão da informação registada pelo professor avaliado neste ou noutro nível de desempenho, podendo haver alguns que não se adequam mesmo às funções do professor de Educação Especial:

- a) Planificação e organização das atividades letivas: “O docente adapta as planificações de referência à realidade da(s) sua(s) turma(s) e/ou grupo(s) de alunos, havendo informação de exemplos concretos de formas inovadoras de organização de atividades letivas e reconhecidas pelos seus pares”.

Quando, no âmbito do trabalho do professor de Educação Especial, nos referimos a planificações de referência ou, como será mencionado a seguir (alínea b), a orientações curriculares, devemos pensar em diretrizes que a investigação dá sobre o trabalho no âmbito de cada problemática dos alunos com quem este professor específico (de Educação Especial) trabalha. Essas diretrizes deverão resultar de investigação científica que, comprovadamente, demonstre que, para aquele caso e naquele contexto, deve ser seguido aquele caminho e não outro. Um documento que, de forma geral, mencione as “planificações de referência” poderá levar a que se pense em documentos estruturantes curriculares, e esses não deverão ser os documentos estruturantes do trabalho do professor de Educação Especial, muito embora também possam constar de trabalho pontual no qual seja chamado a colaborar, sendo que o seu papel deverá ser sempre não o de docente curricular, mas o de docente especialista na área em questão.

- b) Cumprimento das orientações curriculares: “O docente cumpre todas as orientações curriculares havendo informação concreta e significativa de práticas inovadoras reconhecidas pelos seus pares”.

O termo “curricular” remete para uma vertente de intervenção que, convém reforçar, não deverá ser a do professor de Educação Especial. De facto, e embora possa trabalhar com conteúdos, estes deverão ter sempre o papel de *meio* para ser atingido um *fim*. O professor de Educação Especial não deve ter como função primeira a ministração de conteúdos curriculares; quando estes surgem na intervenção, deverão estar ao serviço de um objetivo relacionado com áreas instrumentais, possivelmente causais, de dificuldades e/ou insucesso escolar.

- c) Reflexão crítica do seu processo de ensino e formulação de hipóteses explicativas dos resultados: “O docente analisa, com rigor, a evolução dos resultados obtidos, formulando hipóteses explicativas e implementando estratégias inovadoras que comprovadamente melhoraram os resultados”.

Tal como propomos no quadro a seguir, o documento de registo deverá especificar o processo inerente a esta reflexão crítica. Caso a avaliação seja empreendida por um avaliador que não seja do grupo disciplinar de Educação Especial, este dificilmente conseguirá traduzir a informação dada pelo professor avaliado no seu relatório de autoavaliação em informação num documento tão geral, que o posicione num nível de desempenho.

Esta breve análise teve como objetivo contribuir para a reflexão sobre a necessidade de serem criados instrumentos de registo mais precisos e adaptados ao papel do professor de Educação Especial. Segue-se um quadro que contempla a primeira parte de uma proposta de documento para registo da dimensão analisada, seguido dos indicadores que permitam situar o professor avaliado num nível de desempenho, também no caso da dimensão científica e pedagógica. Refira-se que o referente - o perfil, o ideal - está explícito nos indicadores avaliados com a menção de *Excelente*.

TABELA 1

Dimensões | elementos | parâmetros: Dimensão 1. Científica e Pedagógica

Dimensão 1. Científica e Pedagógica		Parâmetros
		1.1.1. Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas para cada aluno bem como as diretrizes de referência relacionadas com as áreas a intervir.
Elementos	Pontuação	
1.1. Planificação e organização das atividades letivas		1.2.1. Prática letiva consonante com a investigação teórica e prática sobre as causas e implicações das dificuldades dos alunos com quem se intervém.
1.2. Cumprimento das orientações de referência		1.3.1. Desenvolvimento de estratégias de avaliação para as aprendizagens, formalizadas em momentos de diagnóstico e de regulação do processo de ensino.
1.3. Reflexão crítica do seu processo de ensino e formulação de hipóteses explicativas dos resultados		1.3.2. Promoção de processos de autorregulação nos alunos que lhes permitam apreciar e melhorar os seus desempenhos. 1.3.3. Desenvolvimento de estratégias de avaliação do grau de eficácia da intervenção em cada modalidade e contexto, nomeadamente no final de cada ciclo de intervenção (normalmente, mas não obrigatoriamente, de um ano). 1.3.4. Análise crítica do seu processo de ensino e formulação de hipóteses explicativas dos resultados e reorientação da planificação e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de acordo com a apreciação realizada e com diretrizes de referência.

INDICADORES

Dimensão 1. Científica e Pedagógica

Elemento 1.1. Planificação e organização das atividades letivas

1.1.1. Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas para cada aluno bem como as diretrizes de referência relacionadas com as áreas a intervir.

Excelente (10)	Muito Bom (8,9)	Bom (7,9)	Regular (6,5)	Insuficiente (4,9)	Pontuação
O docente planificou o ensino com rigor e correção exemplar, tendo em conta as áreas causais e implicações das dificuldades dos alunos e de cada modalidade e contexto de intervenção, bem como as diretrizes de referência em cada área. Há exemplos concretos de formas inovadoras de organização de atividades letivas que servem de referência aos seus pares.	O docente planificou o ensino com rigor e correção, tendo em conta as áreas causais e implicações das dificuldades dos alunos e de cada modalidade e contexto de intervenção, bem como as diretrizes de referência em cada área. Há exemplos concretos de formas inovadoras de organização de atividades letivas e reconhecidas pelos seus pares.	O docente planificou o ensino tendo em conta as áreas causais e implicações das dificuldades dos alunos e de cada modalidade e contexto de intervenção, bem como, frequentemente, as diretrizes de referência em cada área. Há exemplos concretos de formas de organização de atividades letivas.	O docente planificou o ensino, embora não haja exemplos concretos de formas de organização de atividades letivas.	O docente revela falta de rigor na planificação.	

Dimensão 1. Científica e Pedagógica

Elemento 1.2. Cumprimento das orientações de referência

1.2.1. Prática letiva consonante com a investigação teórica e prática sobre as causas e implicações das dificuldades dos alunos com quem se intervém.					
Excelente (10)	Muito Bom (8,9)	Bom (7,9)	Regular (6,5)	Insuficiente (4,9)	Pontuação
O docente caracteriza-se pela autoridade científica que lhe é reconhecida no seio do seu grupo disciplinar e não só, sendo frequentemente consultado para o esclarecimento de dúvidas. Integra de forma coerente, com base em investigação de referência em cada área, propostas de atividades, meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens. Incrementa estratégias de ensino diversificadas e adequadas aos diferentes ritmos de aprendizagem, áreas a intervir e contextos e modalidades de intervenção, com rigor.	O docente evidencia elevado conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à sua intervenção. Integra de forma coerente, com base em investigação de referência em cada área, propostas de atividades, meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens. Incrementa estratégias de ensino diversificadas e adequadas aos diferentes ritmos de aprendizagem, áreas a intervir e contextos e modalidades de intervenção, com rigor.	O docente evidencia conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à sua intervenção. Integra de forma coerente, com base em propostas de atividades, meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens. Incrementa estratégias de ensino diversificadas e adequadas aos diferentes ritmos de aprendizagem, áreas a intervir e contextos e modalidades de intervenção.	O docente evidencia lacunas no conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à sua intervenção. Integra propostas de atividades, meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens. Incrementa estratégias de ensino nem sempre adequadas aos diferentes ritmos de aprendizagem, áreas a intervir e contextos e modalidades de intervenção.	O docente revela lacunas graves no conhecimento científico. Não incrementa estratégias de ensino diversificadas, de acordo com os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, áreas a intervir e/ou contextos e modalidades de intervenção.	

Dimensão 1. Científica e Pedagógica

Elemento 1.3. Reflexão crítica do seu processo de ensino e formulação de hipóteses explicativas dos resultados

1.3.1. Desenvolvimento de estratégias de avaliação para as aprendizagens, formalizadas em momentos de diagnóstico e de regulação do processo de ensino.

Excelente (10)	Muito Bom (8,9)	Bom (7,9)	Regular (6,5)	Insuficiente (4,9)	Pontuação
Existem exemplos claros, fundamentados em investigação de referência, de formas consideradas eficazes e inovadoras relacionadas com momentos de diagnóstico dos alunos com quem intervém, das implicações desse diagnóstico e de momentos de avaliação formativa contínua. As estratégias adotadas são consideradas uma referência pelos seus pares.	Existem exemplos claros, fundamentados em investigação de referência, de formas consideradas eficazes e inovadoras relacionadas com momentos de diagnóstico dos alunos com quem intervém, das implicações desse diagnóstico e de momentos de avaliação formativa contínua.	Existem exemplos claros, de formas consideradas eficazes relacionadas com momentos de diagnóstico dos alunos com quem intervém, das implicações desse diagnóstico e de momentos de avaliação formativa.	Não estão fundamentados os exemplos, ou não existem exemplos, de formas relacionadas com momentos de diagnóstico dos alunos com quem intervém, das implicações desse diagnóstico e/ou de momentos de avaliação formativa.	Não há qualquer referência ao desenvolvimento de estratégias de avaliação para as aprendizagens.	

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação é um processo que, tal como tem vindo a desenvolver-se, se traduz em poucos efeitos na melhoria do docente e da escola. Rodrigues e Martins (2018) apontam como “condição fundamental” (p. 241) para que a avaliação cumpra as suas funções que o avaliador tenha formação especializada em supervisão pedagógica e avaliação de professores, que pertença ao mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado, que acompanhe o professor avaliado ao longo de todo o processo e, como estratégias a implementar, propõem a observação de aulas entre colegas, de modo informal, para que o carácter burocrático de todo o processo não se sobreponha às funções da avaliação. Já propusemos instrumentos de recolha de informação a usar numa prática de observação de aulas ministradas por professor de Educação Especial (Almeida, 2015).

A avaliação, mais do que um imperativo legal, é uma necessidade e, mais do que um dever - de prestação de contas -, é um direito - de melhoria. Contudo, tem de fazer sentido e tem de ter efeitos, sendo que estes não deverão centrar-se na espera à porta de um 5.º ou de um 7.º escalão. Efeitos na formação que é necessária, efeitos na redefinição de procedimentos da instituição.

Um dos procedimentos a rever, no caso da avaliação do professor de Educação Especial, deverá ser a criação de um instrumento de recolha de informação do relatório de autoavaliação adaptado ao papel daquele professor, que permita situar o professor avaliado e dar-lhe informação sobre o que falta para ser o professor de que a escola – e até *aquela* escola – precisa. Este instrumento deverá ser facultado no início do ano letivo a todos os professores, no caso, de Educação Especial, e até revisto e melhorado com estes docentes, para que, na posse do perfil ideal deste docente específico, expresso no nível de desempenho *Excelente*, os professores se movam em direção a este referente. E faz, de facto, sentido haver instrumentos específicos para avaliar uma área específica. Não sendo o mesmo instrumento que é aplicado aos restantes professores – porque o que se espera de cada área docente difere -, a sua aplicação não colide com o que está previsto para os restantes docentes, tornando certamente o processo mais preciso e útil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (2010). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21 (46), 343-362. Disponível em http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Afonso_politicas.pdf, consultado em 18 de janeiro de 2019.
- Alhija, F. N. A. (2017). Contemporary evaluation of teaching: Challenges and promises. *Studies in Educational Evaluation*, 54 (s.n.), 1-3. Disponível em https://ac.els-cdn.com/S0191491X1730038X/1-s2.0-S0191491X1730038X-main.pdf?_tid=c70268c3-30f7-46e1-ba9d-0a8142467f59&acdnat=1550400068_f966c48b369507a401728e17733a45b1, consultado em 19 de janeiro de 2019.
- Allal, L. (2001). Métacognition en perspective. In. G. Figari e M. Achouche, *L'Activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 142-146.
- Almeida, F. (2015). *Supervisão, Avaliação e Educação Especial*. Viseu: Edições Esgotadas.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação – Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Baessler, K. (2015). *North Dakota Teacher Evaluation Template*. North Dakota: North Dakota Department of Public Instruction. Disponível em https://www.nd.gov/dpi/uploads/133/ND_TeacherEvalTEMPLATE.pdf, consultado em 27 de janeiro de 2019.
- Barbier, J. M. (1985). *A Avaliação em Formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bonniol, J.-J. et Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Bradford, C. & Braaten, M. (2018). Teacher evaluation and the demoralization of teachers. *Teaching and Teacher Education*, n.º 75, 49-59.

- Bradley-Levine, J., Romano, G. & Reichart, M. (2017). Teacher Leaders' Influence on Teachers' Perceptions of the Teacher Evaluation Process. *ISEA*, 45 (1), 65-84.
- Caetano, A. (1998). *Avaliação de Desempenho: Metáforas, Conceitos e Práticas*. Lisboa: Editora RH.
- Cancio, E. J., Larsen, R. Mathur, S. R., Estes, M. B., Bev Johns & Chang, M. (2018). Special Education Teacher Stress: Coping Strategies. *Education and Treatment of Children*, 41 (4), 451–476. Disponível em file:///C:/Users/Asus/Downloads/2018ETCArticle.pdf, consultado em 27 de janeiro de 2019.
- Danielson, C. (2010). *Melhorar a Prática Profissional: Um Quadro de Referência para a Docência*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dias, P. A. & Ribeiro, C. (2015). Supervisão pedagógica e crescimento profissional no processo de avaliação de desempenho docente. *Gestão e Desenvolvimento*, 23, 125-154. Disponível em http://z3950.crb.ucp.pt/Biblioteca/GestaoDesenv/GD23/GD23_125.pdf, consultado em 22 de junho de 2019.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. A. (2018). Instrumentos de avaliação para a melhoria do ensino e da aprendizagem. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, s.n. (s.n.), s.p.. Disponível em <http://edupsi.utad.pt/index.php/component/content/article/79-revista2/152>, consultado em 10 de fevereiro de 2019.
- Ferreira, C. A. & Oliveira, C. (2015). Auto-avaliação docente e melhoria das práticas pedagógicas: percepções de professores portugueses. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26 (63), 806-836. Disponível em file:///C:/Users/Asus/Downloads/3592-15043-1-PB.pdf, consultado em 28 de janeiro de 2019.
- Ford, T. G., Urick, A., & Wilson, A. S. P. (2018). Exploring the effect of supportive teacher evaluation experiences on U.S. teachers' job satisfaction. *Education Policy Analysis Archives*, 26 (59). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3559>.
- Gareis, C. R. & Grant, L. W. (2008). *Teacher-Made Assessments: How to Connect Curriculum, Instruction, and Student Learning*. New York: Eye on Education.

- Hadji, C. (2001). *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Judge, T. A., Locke, E. A., & Durham, C. C. (1997). The dispositional causes of job satisfaction: A core evaluations approach. *Research in Organizational Behavior*, 19, 151–188.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores e A. M. V. Simão (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e Perspetivas* (pp. 61-98). Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender sobre o ensino. In Flores, M. A & Simão, A. M. V. (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e Perspetivas* (pp. 17-37). Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Machado, E. A., Abelha, M., Barreira, C. & Salgueiro, A. (2012). Avaliação pelos Pares: Percurso Normativo da Avaliação do Desempenho Docente em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46 (1), 73-93.
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). *Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?* Disponível em [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%204\(1\)%20-%2065-90.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%204(1)%20-%2065-90.pdf), consultado em 29 de março de 2013.
- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M. & Jakobsen, L. B. (2005). *A História de Serena: Viajando rumo a uma Escola melhor*. Porto: Edições ASA.
- Pacheco, J. A. (2004). A avaliação do professor. Minho: Universidade do Minho. Disponível em <http://webs.ie.uminho.pt/jpacheco/files/avaliacaoProfessor.pdf>, consultado em 28 de janeiro de 2019.
- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. B. (2002). Critérios de avaliação na escola. In *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*, 53 - 64. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Disponível em

- <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10190/3/Crit%C3%A9rios.pdf>, consultado em 28 de janeiro de 2019.
- Pacheco, J. A., Seabra, F. & Morgado, J. C. (2014). Avaliação externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. In Pacheco, J, A. (Org.). *Avaliação externa de escolas: Quadro teórico/conceptual* (pp. 15-55). Porto: Porto Editora.
- Pinto, J. (2016). A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação. Disponível em <https://comun.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21798/1/A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20pp.%203-40.pdf>, consultado em 10 de fevereiro de 2019.
- Rodrigues, N. & Martins, M. (2018). Utilidade da add: critérios para o desenvolvimento profissional e institucional. *Gestão e Desenvolvimento*, 26, 225-246. Disponível em http://z3950.crb.ucp.pt/Biblioteca/GestaoDesenv/GD26/GD26_225.pdf, consultado em 22 de junho de 2019.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In Flores, M. A & Simão, A. M. V. (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e Perspetivas* (pp. 99-118). Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Santos, L. (org.), Pinto, J., Rio, F., Pinto, F. L., Varandas, J. M., Moreirinha, O., Dias P., Dias, S. & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para Aprender – Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In Tyler, R. Gagne, R. & Scriven, M.. *Perspectives of curriculum evaluation*. Washington, D. C.: American Educational Research Association.
- Stronge, J. H. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores. In M. A. Flores (Ed.), *A Avaliação de Professores numa Perspectiva Internacional* (pp. 22-44). Porto: Areal Editores.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente – para uma abordagem de orientação*

transformadora. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13. Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho. Diário da República n.º 120/2010, Série I de 2010-06-23. Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Diário da República n.º 37/2012, Série I de 2012-02-21. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. Diário da República n.º 66/2016, 1º Suplemento, Série II de 2016-04-05. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de março. Diário da República n.º 28/2011, Série II de 2011-02-09. Instituto Politécnico de Bragança.