



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

Observação do ensino

no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente

Dissertação de Mestrado em
Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Abílio José dos Santos Tarrinha

Coimbra, 2010



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

Observação do ensino

no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente

Dissertação de Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob orientação das Professoras Doutoras Maria Helena Lopes Damião da Silva e Maria Augusta Vilalobos Filipe Pereira do Nascimento.

Abílio José dos Santos Tarrinha

Coimbra, 2010.

À memória da minha mãe.

À minha família (mulher e filhos) a quem roubei muitas horas de presença física e espiritual e atenção;

Ao Manuel Bernardo e à Ana Isabel que, na fase inicial, me souberam ouvir, apoiar e incentivar;

Ao Mestre Pedro Belo, pela sua disponibilidade permanente, no tratamento estatístico dos dados do estudo empírico;

Ao Bilelo, pela disponibilidade permanente, pela paciência e coragem para me aturar, pela generosidade, por partilhar e vivenciar comigo alguns dos momentos mais difíceis deste processo;

Ao Alcino, pelo apoio silencioso;

Às Doutoradas Maria Helena Damião e Maria Augusta Nascimento, pela disponibilidade permanentes, pela supervisão e revisão científica do texto, pelo apoio nos momentos difíceis que antecederam e se seguiram à partida da minha mãe e, mais recentemente, à partida do meu pai; pelo entusiasmo inextinguível que demonstraram ao longo de todo este conturbado processo; pelos seus esquemas e sugestões sempre pertinentes; pelas suas palavras que me levaram a não desistir e terminar este projecto.

Índice

Introdução	19
Parte I: Enquadramento teórico e normativo-legal	23
Capítulo 1: Contributos normativo-legais e teóricos para perspectivar o ensino	25
1.1. Avaliação do desempenho docente: uma breve retrospectiva histórica	26
1.2. O(s) Modelo(s) de Avaliação do Desempenho Docente	30
1.3. Avaliação de Professores: conceitos, práticas e referenciais	48
Capítulo 2: A observação da vertente científico-pedagógica do desempenho docente em contexto de sala de aula	63
2.1. Enquadramento legal da Avaliação do Desempenho Docente	63
2.2. Considerações sobre o processo de Avaliação do Desempenho Docente	64
2.3. A avaliação do ensino em contexto de sala de aula	66
2.4. Erros e distorções no processo de avaliação do desempenho docente	77
Parte II: Investigação empírica	79
Capítulo 3: Planificação da investigação	83
3.1. Problema e objectivos da investigação	83
3.2. Abordagem metodológica, instrumento e procedimentos de recolha de dados	85
Capítulo 4: Resultados e sua análise	89
4.1. Caracterização da amostra	89
4.2. Tratamento de dados e sua análise	90
4.3. Análise descritiva dos dados	91
Capítulo 5: Síntese	111
Referências bibliográficas	117
Anexos	123

Índice de figuras e quadros

Figura 1 – Apresentação esquemática dos objectivos do estudo	87
Quadro I – Estrutura do Instrumento	89
Quadro II – Distribuição da amostra pela variável <i>sexo</i>	91
Quadro III – Nível de ensino leccionado	92
Quadro IV – Distribuição da amostra pelas variáveis <i>Tempo de Serviço e Sessões de Formação sobre ADD frequentadas</i>	92
Quadro V – Consistência interna do instrumento	93
Quadro VI – Conceito de Bom Professor	94
Quadro VII – Existência da avaliação do desempenho docente	96
Quadro VIII – Justificações dos sujeitos à pergunta 5	97
Quadro IX – Avaliação para Progressão de Carreira	97
Quadro X – Avaliação para Aperfeiçoamento	98
Quadro XI – Justificações dos sujeitos à pergunta 6	98
Quadro XII – Professores que deveriam ser avaliados	99
Quadro XIII – Justificações dos sujeitos à pergunta 7	99
Quadro XIV – Avaliação de Professores por colegas	100
Quadro XV – Avaliação de Professores por Encarregados de Educação	100
Quadro XVI – Avaliação de Professores por Alunos	101
Quadro XVII – Avaliação de Professores pelo Órgão Executivo/Directivo	101
Quadro XVIII – Avaliação de Professores pelo Coordenador do Departamento ...	102
Quadro XIX – Avaliação de Professores por um Inspector	102
Quadro XX – Justificações dos sujeitos à pergunta 8	103
Quadro XXI – Análise dos Aspectos a avaliar	104
Quadro XXII – Justificações dos sujeitos à pergunta 9	105
Quadro XXIII – Análise dos Contextos a avaliar	105
Quadro XXIV – Justificações dos sujeitos à pergunta 10	106
Quadro XXV – Análise das Estratégias a avaliar	107
Quadro XXVI – Justificação dos sujeitos à pergunta 11	108
Quadro XXVII – Escala relativa à Pertinência, Informação e Competência: tendência de resposta da amostra.	109

Resumo

À semelhança de outros países, em Portugal, desde finais da década de 1990, os responsáveis governativos têm tentado desenvolver e aplicar na Administração Pública modelos de gestão e avaliação, visando a racionalização do aparelho de Estado, não sendo o ensino excepção.

Naquele contexto e nesta área em particular, o processo levado a cabo pelo Ministério da Educação não reuniu consenso junto dos professores, escolas e representantes sindicais, razão pela qual o Modelo de Avaliação do Desempenho Docente, previsto no Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, sofreu alterações pouco depois de ter sido apresentado, surgindo versões simplificadas que continuaram a merecer as maiores reservas dessas entidades.

Esta circunstância parece dever-se, nomeadamente, ao facto de os professores não terem participado nas decisões subjacentes a tal Modelo, as quais percebem como relevantes tanto *para e na* sua carreira profissional, como *para e no* seu quotidiano laboral.

Neste enquadramento político e prático, surgiu a presente Dissertação de Mestrado na área de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, que recorreu a uma abordagem teórica e empírica.

Em concreto, empreendeu-se uma análise dos diplomas normativo-legais que enquadram e legitimam o Modelo. De modo a esclarecer as deliberações patentes nesses diplomas, realizou-se uma revisão da literatura que incidiu nos seguintes aspectos: historial de avaliação de desempenho docente, referenciais em que esta tem assentado e discussão que tem desencadeado na comunidade científica nacional e internacional.

Estes dois passos permitiram estruturar um estudo empírico cujo propósito foi conhecer percepções que professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário têm da Avaliação do Desempenho Docente e do Modelo em vigor, dando particular destaque à hetero-observação da componente científico-pedagógica em contexto de sala de aula, apoiada em instrumento disponibilizado pela tutela.

Abstract

Since the end of the 1990s, Portuguese governments have tried to develop management and assessment models to be implemented in the public administration system with a view to improving state services, among which, the education system.

The evaluation process introduced by the Portuguese Ministry of Education, however, did not meet with consensus on the part of teachers, schools and trade union representatives. This lack of satisfaction soon resulted in several changes being introduced in the *Modelo de Avaliação do Desempenho Docente* [Teaching Performance Assessment Model], laid down in Decree-Rule no. 2/2008. Thus, simplified versions of the model were suggested, which, however, continued to be met with serious reservations by the stakeholders involved. These reservations seem to stem from the fact that teachers did not participate in the decision-making process that led to the introduction of the assessment model, a process which they perceive as relevant *in* and *for* their careers as well as *in* and *for* their day-to-day work.

This is the political and practical backdrop for this Master's Dissertation in Pedagogic Supervision and Teacher Training, which resorted to both a theoretical and an empirical approach. More specifically, an analysis was carried out of the pieces of legislation which support and legitimize the assessment model. The literature review undertaken to explain and clarify the deliberations contained in the legislation covered the following aspects: a history of models of teacher performance assessment, of the bases for this assessment and of the debate on these models in the national and international scientific community. It was thus possible to conduct an empirical study whose goal was to characterize the perception of 5th to 12th grade teachers as regards evaluation of teachers' performance and the assessment model implemented in Portugal. Special emphasis was placed on peer observation of scientific and pedagogic activities within the classroom carried out with the use of a research tool supplied by the Ministry of Education.

Résumé

Au Portugal, depuis la fin des années 1990 et à l'image d'autres pays, les responsables gouvernementaux ont tenté de développer et d'appliquer à l'Administration Publique des modèles de gestion et d'évaluation visant à rationaliser l'appareil d'État, l'enseignement n'y faisant pas exception.

Dans ce contexte et en particulier dans ce domaine, le processus engagé par le Ministère de l'Éducation n'a pas obtenu le consensus des professeurs, des écoles et des représentants syndicaux, raison pour laquelle le *Modelo de Avaliação do Desempenho Docente* [Modèle d'Évaluation de la Performance d'Enseignement], prévu dans le Décret Réglementaire n. ° 2/2008, a souffert des altérations peu après avoir été présenté. Des versions simplifiées ont vu le jour qui continuèrent à mériter les plus grandes réserves de ces entités.

Cela semble être dû, notamment, au fait que les professeurs n'aient pas participé aux décisions sous-jacentes à ce Modèle et qu'ils perçoivent comme importantes, tant *pour* que *dans* leur carrière professionnelle que *pour* et *dans* leur quotidien de travail.

C'est dans cet encadrement politique et pratique que trouve son essence la Présente Dissertation de Master dans le domaine de la Supervision Pédagogique et de la Formation de Formateurs, qui fit appel à une approche théorique et empirique.

En termes concrets, nous avons entrepris une analyse des documents normatifs et légaux qui encadrent et légitiment le Modèle. En sorte à mettre en lumière les délibérations émanant des dits documents, nous avons procédé à une révision de la littérature qui porta sur les aspects suivants : histoire de l'évaluation de la performance d'enseignement, référentiels sur lesquels elle repose et débat qu'elle a provoqué dans la communauté scientifique nationale et internationale.

Ces deux approches ont permis de structurer une étude empirique dont le propos fut de connaître les perceptions que les professeurs des 2^{ème} et 3^{ème} Cycles de l'Enseignement de Base et de l'Enseignement Secondaire ont de la dite Évaluation et du Modèle en vigueur, en mettant tout particulièrement l'accent sur l'hétéro-observation du composant científico-pédagogique dans le contexte de la salle de classe, reposant sur des instruments mis à disposition par la tutelle.

Introdução

*“O verdadeiro ensino é uma vocação. É um dom (...).
O professor tem consciência da magnitude e, se quisermos, do mistério da sua profissão (...)
Ensinar com seriedade é lidar no que existe de mais vital num ser humano.”*

George Steiner, 2005, 24- 25

Desde 1980, temos desempenhado, como professor, praticamente todas as funções docentes relativas à actividade de ensino e a cargos de gestão intermédia. Com significado para o presente trabalho, destacamos as nossas funções de Delegado de Grupo e de Coordenador de Departamento, de membro do Conselho Pedagógico e da Comissão de Avaliação de Professores. Salientamos ainda aquelas que temos exercido, desde 1992, como formador dos Cursos de Formação Pedagógica Inicial de Formadores, contexto em que tivemos oportunidade de trabalhar a observação, análise e avaliação do desempenho profissional com recurso a instrumentos de apoio, entre os quais se contam as grelhas de observação estruturadas.

Assim, decidimos aproveitar esta oportunidade académica que o Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores nos ofereceu para podermos vir a desenvolver uma actuação fundamentada ao nível da actividade de supervisão pedagógica em diversos contextos de acção, através do aprofundamento, actualização e reflexão de capacidades e atitudes de análise crítica e de investigação. Neste sentido, foi nosso objectivo a capacitação no uso de estratégias e instrumentos inerentes ao exercício das funções de avaliação do desempenho docente em contexto escolar.

Para situar o nosso estudo e se compreender a sua lógica, começamos por referir que ele assenta nos princípios gerais da Avaliação de Desempenho

Profissional dos docentes, que estão consignados, quer na Lei de Bases do Sistema Educativo, quer no Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública (SIADAP), o qual, no entanto, apresenta algumas lacunas ou omissões relativamente à avaliação de desempenho de corpos especiais, como é o caso dos professores.

Devemos também salientar que esses documentos procuram introduzir uma nova racionalidade e prática de avaliação profissional que, em Portugal, como na generalidade dos países democráticos industrializados, tem sido muito conduzida pela antiguidade no serviço, condicionando a progressão na carreira dos funcionários a critérios burocráticos. Essa racionalidade e prática, que, a partir de meados da década de 1980, começou a ter visibilidade no sector público e empresarial, aposta na introdução de critérios que se afirmam de mérito, com vista a uma maior eficiência e produtividade dos vários serviços.

Entre nós, a reforma da administração pública, assim conduzida, começou a ter visibilidade em 2004, com um Governo social-democrata, e viria a ser implementada de forma mais abrangente, por um Governo Socialista. Foi precisamente o XVII Governo Constitucional que, em 2006, procedeu a uma revisão do Estatuto da Carreira Docente, criando as bases de um novo sistema de avaliação de educadores e professores do ensino não superior, aproximando-o do regime de avaliação dos restantes funcionários públicos.

O Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, dá força de lei ao novo Estatuto da Carreira Docente, regulamentado em 10 de Janeiro, com a promulgação do Decreto-Regulamentar n.º 2/2008. Entrava em vigor o novo Modelo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) de educadores e professores. Defendeu, à altura, o Ministério da Educação, que a concretização de um regime de avaliação diferenciador segundo o mérito individual é condição essencial para a dignificação da profissão e para a auto-estima e motivação dos professores. Este modelo perseguia, na perspectiva da tutela, um objectivo tripartido: desenvolver uma cultura de meritocracia, de excelência e de desenvolvimento contínuo na classe docente.

Não obstante, tal modelo viria a merecer uma forte contestação, que afectou a sua execução e sustentabilidade: as escolas passaram a viver um clima

de grande perturbação que afectou o seu funcionamento regular; avaliados e avaliadores manifestam o seu desagrado com a forma como o processo foi apresentado, verbalizando o enorme desconforto que lhes acarretava. Aspectos relacionados com os procedimentos, os instrumentos, as consequências e, sobretudo, a competência dos avaliadores, associada ao tipo de concurso que os legitimou como professores titulares, marcaram a agenda discursiva dos professores.

Os avaliadores e os professores que, por delegação de competências, iriam protagonizar a tarefa de avaliar a componente científico-pedagógica, também se manifestaram ansiosos e desagradados com a operacionalização do Modelo, apresentando muitas dúvidas sobre a sua operacionalização. Muitos foram os que questionaram a sua legitimidade, bem como a preparação específica para as funções que foram chamados a cumprir.

Foi, pois, neste contexto, que surgiu o nosso projecto de investigação, pretendendo com a sua concretização contribuir para uma clarificação dos princípios e das metodologias que poderiam/deveriam ter sido seguidos, no processo de conceptualização e desenvolvimento da avaliação do desempenho docente, com vista a tirar ilações para o futuro próximo.

Nesse sentido, começamos por explorar, na I Parte, o quadro normativo-legal que serve de sustentação ao Modelo, fazendo, paralelamente, referência a estudos científicos que sobre ele incidem. Em concreto, no Capítulo 1, além de realizarmos uma breve síntese da história da avaliação de professores em Portugal, apresentamos alguns conceitos, práticas e referenciais de avaliação docente; desenvolvemos uma contextualização temática, com referência ao modelo inicial proposto pelo Ministério da Educação e aos modelos simplificados que se lhe seguiram, numa tentativa de o adaptar à realidade das escolas. Detemo-nos, ainda, em documentos (pareceres, relatórios, estudos) encomendados pela tutela, depois de iniciado o processo de avaliação. No Capítulo 2, para além de contextualizarmos a temática da observação do ensino em contexto de sala de aula, no âmbito da avaliação do desempenho dos professores, abordamos a hetero

e a auto-observação como contributos para o desenvolvimento profissional dos professores.

A preocupação central que nos norteou foi saber que percepções os professores têm de aspectos particulares da ADD. Em primeiro lugar, quisemos conhecer as ideias destes interlocutores: as representações que têm de “bom professor” e, a partir deste conceito, saber como consideram que se deve estruturar um modelo de avaliação do seu desempenho. Seguidamente, questionámos os respondentes sobre a pertinência dos tópicos da grelha de observação do desempenho científico-pedagógico em sala de aula, proposta pelo ME; simultaneamente, procurámos saber se consideram ter reunido informação suficiente sobre esta tarefa e, finalmente, se consideram ter competência, ou se se sentem competentes para avaliar os seus pares, neste contexto e neste processo.

Assim, a Parte II, dedicada ao Estudo Empírico, subdivide-se em três capítulos. O Capítulo 3 é dedicado à planificação do estudo. Nele procuramos justificar o nosso interesse por esta problemática e apresentamos o problema, explicitando a nossa questão investigativa central. Especificamos alguns conceitos envolvidos, definimos os objectivos que nortearam o nosso trabalho, apresentando-os num esquema-síntese e terminamos com referência ao instrumento de recolha de dados por que optámos, justificando a nossa opção, em função dos objectivos enunciados. O Capítulo 4 é dedicado à recolha, análise dos dados e à apresentação dos resultados. O Capítulo 5, Síntese, apresenta as conclusões do estudo, as suas limitações e implicações e propõe algumas temáticas para futuras investigações.

Parte I

Enquadramento teórico e normativo-legal

“... apesar do sucesso aparente do trabalho realizado no âmbito dos esquemas piloto de avaliação dos professores, ainda existe uma certa suspeita e cepticismo no seio do corpo docente, onde se vive um clima de «mudança legislada» e não de «mudança negociada» (...). O maior controlo do currículo a nível nacional, bem como os «novos» poderes concedidos aos directores das escolas, nomeadamente na supervisão da acção docente e do desenvolvimento curricular, podem contribuir para que os professores olhem para a avaliação do seu trabalho como mais um factor de depreciação pessoal e de declínio do profissionalismo docente.”

Christopher Day, 1992, 90

A aprovação e entrada em vigor do Estatuto da Carreira Docente (ECD), em Janeiro de 2007, e posterior regulamentação da ADD nele previsto, através do Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, vieram introduzir mudanças no ambiente escolar e na forma de exercer a profissão, por parte dos professores.

As escolas vivenciaram, nos últimos anos, um conjunto de transformações significativas, quer a nível organizacional, quer a nível funcional. Os professores sentiram a regulamentação da actividade docente, a par da criação de duas categorias hierarquizadas, professores e titulares, como uma forma de burocratização dos seus papéis e funções.

O processo de ADD, introduzido com a entrada em vigor do diploma legal acima referido, viria a ser marcado por alguma instabilidade e revolta por parte

dos professores, que, sem terem sido implicados na sua conceptualização ou fases posteriores, se viram, no terreno, a ter de aplicar, quer enquanto avaliadores, quer enquanto avaliados, um modelo de avaliação do seu desempenho excessivamente burocrático, pesado e universal, isto é, aplicado a todos os professores da mesma maneira.

Toda a sociedade se envolveu, directa ou indirectamente, na discussão, entretanto gerada, em torno da aplicação do Modelo de ADD. A comunidade científica pronunciou-se e produziu um conjunto de estudos, sob a forma de pareceres ou relatórios sobre esta matéria. É neste contexto que surge o nosso estudo.

Nesta Primeira Parte, subdividida em dois capítulos, faremos o enquadramento teórico e normativo-legal da ADD, em geral, e da avaliação do ensino em sala de aula, em particular. No Capítulo 1, perspectivaremos a avaliação do ensino, recorrendo a contributos teóricos, extraídos da revisão da literatura da especialidade, e a contributos normativo-legais que o Ministério da Educação foi produzindo para regulamentar e implementar o processo de ADD. Nesse sentido, apresentaremos uma breve retrospectiva histórica da avaliação de professores em Portugal, explicitaremos o Modelo de ADD vigente, referindo todas as versões/alterações que foi sofrendo, até chegar ao “Modelo Simplificado”; finalmente, abordaremos os referenciais em que tem assentado a avaliação de professores e a discussão que a mesma tem desencadeado na comunidade científica nacional e internacional. No Capítulo 2, procederemos a uma contextualização teórica e normativo-legal da observação do ensino em contexto de sala de aula, no âmbito da ADD; perspectivaremos a hetero e a auto-observação do ensino como contributos para o desenvolvimento profissional dos professores; finalmente, referiremos alguns erros e distorções que poderão caracterizar o processo.

Capítulo 1:

Contributos normativo-legais e teóricos para perspectivar a avaliação do ensino

A avaliação do desempenho dos professores afigura-se-nos, inquestionavelmente, como uma oportunidade de construirmos um corpo de conhecimentos e estratégias que possa ajudar os docentes a fazer face aos desafios e papéis que os contextos educativos de hoje exigem. Pensamos que essa tarefa pode ser feita num ambiente de cooperação e solidariedade profissional.

Os sinais da recente legislação regulamentadora da ADD não vão neste sentido, ao exigir aos professores que, no início de cada ciclo avaliativo, apresentem os seus “Objectivos Individuais”. Os professores esperam da tutela uma resposta às suas necessidades formativas, de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional. Isto é, perspectivam a sua avaliação como um direito. A tutela apresenta-a como uma obrigação, um obstáculo a transpor, com constrangimentos administrativos diversos. Será possível a conciliação destas perspectivas, aparentemente antagónicas?

Ao ouvir as declarações de responsáveis governamentais e comentadores de questões da sociedade, somos frequentemente confrontados com a afirmação da ausência de uma política de ADD nos últimos vinte ou trinta anos, daí advindo consequências catastróficas para o sistema educativo, em geral, e para a equidade profissional, em particular.

Por outro lado, os responsáveis políticos têm passado para a sociedade a ideia de que os professores nunca antes deste início de século foram avaliados. Para mostrarmos que esta ideia é uma meia verdade, começaremos por fazer, ainda que sucintamente, uma apresentação de várias políticas que contemplam a

avaliação do desempenho dos professores, desde a criação da Inspeção, no Ensino Primário, até ao presente.

1.1. Avaliação do desempenho docente: uma breve retrospectiva histórica

De acordo com Fonseca (2008, 20-30), podemos situar a preocupação política de regulamentar e regular o ensino, com a criação da Inspeção, na década de 70 do século XVIII, quando o Marquês de Pombal, ministro de D. José I, procede à estatização e laicização do ensino. Neste período, os professores estavam obrigados a, no final de cada ano lectivo, apresentar à *Real Mesa Censória*, um relatório de que constasse a identificação de todos os alunos, com explicitação dos seus resultados académicos, atribuídos pelos professores.

Em finais de setecentos, o Estado chama a si a obrigação política de resolver os problemas do ensino, o que é reforçado pela primeira *Constituição Portuguesa*, de 1822. Com a universalização da instrução primária, em 1836, é criada a Comissão Inspectiva da Instrução Primária, cuja função seria “vigiar com frequência as Escolas do Concelho, pelo menos uma vez mensalmente” e regista-se o reconhecimento da necessidade de criação de uma Inspeção com carácter uno, centralizado e permanente para o Ensino Primário, deixando de lado a “instrução secundária”. Na segunda metade do século XIX, a Reforma da Instrução Pública viria a reforçar a opção de serem os próprios liceus a fiscalizar o ensino que ministravam.

Em 1888, é criada a Inspeção do Ensino Secundário, cabendo-lhe a verificação do cumprimento das leis e a assistência a aulas e a qualquer acto académico, havendo a obrigatoriedade de visitar os liceus duas vezes por ano, sendo que cada visita era prevista com a devida antecedência e com aviso prévio do reitor, nomeado pelo Governo, e sobre quem recaíam, ainda nos finais do século XIX, as funções de Inspeção.

Já no domínio Republicano, em 1911, passaram a ser atribuídas aos inspectores as funções de orientar e aconselhar os professores ao nível

pedagógico, no que concerne, por exemplo, aos métodos e aos processos de ensino e de educação moral.

Após 1926, com a instauração da ditadura militar, a inspecção tornou-se mais sistemática, directa e incidente sobre os professores, sendo que, para tanto, as suas funções foram reforçadas, aumentando-se o número de inspectores, com vista a atingir o propósito de “realizar uma acção pedagógica benéfica e poderosa”.

Nesta mesma altura, surge a figura jurídica do Inspector Geral, bem como um corpo de oito inspectores, dependentes do Director Geral, com a função de os fiscalizar. O Ministério da Instrução Pública dá lugar ao Ministério da Educação Nacional, mantendo a inspecção escolar as suas funções de controlo e pedagógicas até aos anos setenta do século XX.

Esta retrospectiva é confirmada no trabalho de Curado (2002), no qual se refere que, de acordo com Barroso (1995) e Simões (1998), entre 1947 e 1974, cabia à Inspeção a tarefa da avaliação dos professores do ensino secundário, com o apoio dos reitores. Aos professores estava vedada qualquer participação neste processo, incluindo o questionamento dos resultados desta avaliação.

No período pós-revolução (Abril de 1974), e até 1986, a temática da avaliação esteve afastada da agenda política dos sucessivos governos. Compreender-se-á esta tendência, se pensarmos que ela se encontrava associada ao controlo e punição que caracterizavam o passado autocrático. No entanto, com a consolidação do regime democrático, a tónica da equidade e igualdade que caracterizou a década de 1970 daria progressivamente lugar ao enfoque da qualidade, eficiência e prestação de contas (Barroso, 1991; Nóvoa, 1992, citados por Curado, 2002).

Com a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, esta matéria da ADD regressou para marcar a agenda política, associando-se-lhe a questão da progressão na carreira e do desenvolvimento profissional dos professores.

O Decreto-regulamentar n.º 14/92, de 4 de Julho, reforçou este último aspecto e colocou a tónica da referida avaliação na autonomia das escolas, fazendo-a incidir em dois elementos: um Relatório de Auto-avaliação do avaliado e uma Prova Documental da conclusão, com aproveitamento, de um número previsto de créditos de formação, de acordo com o número de anos de permanência em cada escalão. Neste enquadramento, cabia ao Presidente do Conselho Directivo da escola do professor avaliado a função de avaliador.

Em 1998, e por força da revisão do Estatuto da Carreira Docente, surgiu o Decreto-regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio, que consignou o processo de ADD em tudo igual ao anterior, salvaguardando-se a designação do Relatório, que passou a chamar-se Documento de Reflexão Crítica, tendo o papel de avaliador passado a ser assumido por uma Comissão de Avaliação designada pelo Conselho Pedagógico de cada escola. Tal Comissão elaborava um parecer que submetia à ratificação do Conselho Pedagógico e do Presidente do Conselho Executivo. Este regime de avaliação vigoraria até à apresentação do actual, decorrente da entrada em vigor do já referido Decreto-regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro.

Curado (2002) refere-se a este assunto, nas conclusões finais do estudo, afirmando que “em Portugal, a política de avaliação de professores, como qualquer outra política respeitante às condições de trabalho docente, resultou do processo de negociação colectiva entre o Ministério da Educação e os sindicatos de professores. A questão da avaliação de professores surgiu em finais da década de 1980 e integrou-se numa discussão mais vasta sobre o Estatuto da Carreira Docente. Até então, apenas um critério administrativo – a antiguidade – contava para a progressão na carreira. A primeira política de avaliação de professores foi implementada em 1992, como parte de um esforço centralizado que visava reforçar a autonomia das escolas e promover o desenvolvimento dos professores. O primeiro documento legal que regulou a avaliação de professores (Decreto-Regulamentar n.º14/92) estabeleceu uma política baseada num Relatório de auto-avaliação do trabalho realizado durante o período de avaliação e prova de

cumprimento de um número de créditos de formação contínua” (Curado, 2002, 285-286).

Esta especialista na matéria, actualmente conselheira residente no *Conselho Científico para a Avaliação de Professores*, desenvolveu um trabalho de investigação empírica sobre a implementação da política de avaliação de professores. Aliás, pensamos terem sido muitas das Recomendações deste estudo a inspirar a equipa ministerial, responsável pela Educação do anterior Governo, na definição dos Instrumentos de Acção Política que são o Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, e o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro. Trata-se de instrumentos que, se analisados em pormenor, deixam perceber orientações internacionais de regulação das profissões e instituições, com vista à verificação dos níveis de eficácia e de qualidade dos serviços prestados pelas mesmas.

Nesta linha, Costa (2007, 49) referindo-se à “influência quiçá das instâncias de regulação supranacional na elaboração das políticas nacionais”, sugere a emergência de uma espécie de “cultura de desempenho”, assente em “instrumentos fortes que, sob a aparência de neutralidade política, consagram a ingerência de regras privadas no domínio das políticas da educação”, daí termos sido “contaminados” por uma terminologia linguística que inundou o discurso político e educativo (e.g. “acção orientada para os resultados/publicitação de resultados”, “diferenciação pelo mérito/quotas de mérito”; “paradigma de excelência”).

Esta autora sublinha que os países anglo-saxónicos foram pioneiros nessa cultura e na correspondente aplicação de instrumentos de medida de eficácia e de qualidade, tendo esta tendência influenciado fortemente todos os sistemas, de que o sistema educativo não podia ser excepção. Por isso, “a cultura de desempenho surge aliada a uma concepção da educação cada vez mais como extensão do cálculo económico” (Costa, 2007, 53).

Também Teodoro (2007) sugere que o discurso político reformador é dominado por três referenciais de pendor empresarial: *Competitividade*, *Accountability* (prestação de contas) e *Performatividade*. Discurso que,

transportado para a educação, exerce alguma atracção sobre a tutela que parece deixar de lado a ideia da educação como um direito social e de bem-estar público para se conduzir por uma visão empresarial.

1.2. O(s) Modelo(s) de Avaliação do Desempenho Docente

Com a aprovação e entrada em vigor do Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, que introduziu alterações ao *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*, o XVII Governo Constitucional procedeu à regulamentação da avaliação do desempenho do pessoal docente.

Este diploma legal prevê que, para além da certificação académica e profissional, até aqui da responsabilidade exclusiva das instituições de ensino superior de formação inicial de professores, os candidatos à docência tenham de realizar uma “prova de avaliação de conhecimentos e competências”, a que se segue um *período probatório*, com a duração mínima de um ano.

Pretende a tutela “avaliar a preparação científica dos candidatos a professor” e, assim, “verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível. O art.º 31.º do referido Decreto-lei prevê que, ao longo deste período, o professor seja “acompanhado e apoiado, no plano didáctico, pedagógico e científico, por um professor titular, detentor, preferencialmente, de formação especializada na área da organização educacional e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores e com menção igual ou superior a *Bom* na última avaliação do desempenho”.

Este dispositivo legal vem introduzir, para além da auto-avaliação, através de um Relatório de reflexão crítica, outras dimensões, prevendo fazer depender a obtenção das classificações de *Muito Bom* e *Excelente* da observação do desempenho em contexto de aulas.

No seu Preâmbulo, sustenta-se que se está face a um regime de avaliação de desempenho “mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva”.

No seu art.º 40.º, o mesmo dispositivo aponta como finalidade geral da ADD “a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência”. Constituem, ainda, objectivos a atingir : a) contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente; b) contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente; c) permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente; d) detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente; e) diferenciar e premiar os melhores profissionais; f) facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente; g) promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados dos alunos; h) promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade”.

É neste contexto que surge o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, que, no seu Preâmbulo, estabelece os objectivos a atingir nesta matéria: premiar o mérito; valorizar a actividade lectiva; dignificar a profissão docente; motivar os professores; contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional; melhorar os resultados escolares dos alunos.

Pretendia o Governo, com este normativo, actualizar e materializar os objectivos definidos no n.º 3 do artigo 40.º do *Estatuto da Carreira Docente*, respondendo, desta forma, ao previsto no artigo 39.º da *Lei de Bases do Sistema Educativo* de 1986 (revista em 2005) e à Lei n.º 10/2004, de 22 de Março, que criou o *Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública* (SIADAP).

As dimensões da avaliação previstas são as consignadas no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, que aprovou o Perfil de Desempenho Profissional dos Educadores de infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, a saber: 1) dimensão profissional e ética; 2) dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; 3) dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade e 4) dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Os parâmetros classificativos e itens de avaliação chegariam às escolas com o Despacho n.º 16872/2008, de 7 de Abril, publicado a 23 de Junho do mesmo ano. Este diploma aprovou os modelos de fichas de avaliação e de auto-avaliação do desempenho docente.

Estavam, assim, estruturadas as grandes linhas do Modelo de ADD, que deveriam ser consubstanciadas no contexto sócio-educativo em que os docentes desenvolvem a sua actividade, tendo em conta as metas e objectivos definidos no *Projecto Educativo da Escola* e no *Plano Anual de Actividades da Escola*, bem como indicadores de medida previstos pela Escola/Agrupamento de Escolas, incluindo obrigatoriamente o progresso dos resultados escolares dos alunos e a redução das taxas de abandono escolar.

Estas linhas haviam, porém, de sofrer algumas considerações e variações. Uma das primeiras, com carácter formal, chegou pela mão do *Conselho Científico para a Avaliação de Professores* (CCAP), entretanto constituído, e cujas atribuições consultivas foram definidas no Decreto Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de Fevereiro. Este *Conselho* viria a recomendar que fossem igualmente tidos em conta, na avaliação do desempenho docente: *a estabilidade profissional e a continuidade pedagógica; o percurso escolar dos alunos e a qualidade das aprendizagens anteriores e os apoios fornecidos pela escola.*

Para além dos objectivos e das dimensões a envolver, o Modelo, na sua formulação inicial, referia períodos de dois anos escolares como periodicidade para o processo avaliativo e o recurso a instrumentos de registo normalizados, elaborados e aprovados pelo Conselho Pedagógico da Escola/Agrupamento de Escolas, em conformidade com as recomendações emanadas pelo referido *Conselho*.

O processo deveria desenvolver-se nas seguintes fases: fixação de objectivos individuais; preenchimento da ficha de auto-avaliação; preenchimento das fichas de avaliação pelos avaliadores; conferência e validação das propostas

de avaliação com menção qualitativa de *Excelente*, *Muito Bom* ou *Insuficiente*, pela *Comissão de Coordenação da Avaliação*; realização da entrevista individual dos avaliadores com o respectivo avaliado e de reunião conjunta dos avaliadores para atribuição da avaliação final.

Cabe aqui referir que a operacionalização do modelo preconizado pelo Ministério da Educação deveria afirmar-se como um factor primordial para a criação de uma cultura de meritocracia, de excelência e de desenvolvimento contínuo dos professores, assentando, para tanto, em três pilares: (a) avaliação interna, realizada pelos pares do avaliado, nomeadamente o Coordenador do Departamento Curricular ou outro avaliador com delegação de competências daquele; (b) a avaliação integral, realizada pela Direcção Executiva, ponderando o nível de assiduidade, o serviço distribuído, o progresso dos resultados escolares dos seus alunos/taxas de abandono escolar, participação na vida da escola, acções de formação contínua, exercício de outros cargos de natureza pedagógica e dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa, observando, desta forma, a plenitude do desempenho dos docentes e não apenas o grau de cumprimento dos seus deveres funcionais; estava ainda prevista a participação dos pais ou encarregados de educação na avaliação do desempenho dos professores, mediante a concordância destes; (c) *avaliação com consequências*, quer no aspecto formativo, quer no desenvolvimento/progressão na carreira e na atribuição de prémios de desempenho.

A tutela viria, no entanto, a proceder a um conjunto de correcções que, do seu ponto de vista, melhorariam o processo quanto à adequação à realidade das comunidades escolares. Assim, surgiu o Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de Maio, que estabeleceu o regime transitório de avaliação do desempenho do pessoal docente, constituindo-se como o primeiro procedimento simplificado de avaliação. Nele se previa o preenchimento de uma ficha de auto-avaliação e o registo do nível de assiduidade, o cumprimento de serviço distribuído e acções de formação contínua frequentadas.

Por não estarem contempladas nos documentos regulamentares anteriores, o Despacho n.º 32048/2008, de 16 de Dezembro, e o Despacho n.º 7465/2008, vieram estabelecer os termos em que deveria ser efectivada a delegação de competências de avaliador do Coordenador do Departamento Curricular e do Director/Presidente do Conselho Executivo.

Finalmente, surge o Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro, que viria a ser conhecido como “Modelo Simplificado”. Com este diploma, pretendia o Ministério da Educação, após auscultação dos vários intervenientes no processo de avaliação, e com o conhecimento da execução do Modelo, introduzir “algumas correcções, nalguns casos mesmo correcções importantes, que permitam superar os problemas identificados pelos professores”. Desta auscultação, resultaria um diagnóstico de dificuldades essenciais, entre as quais se contam as seguintes: existência de avaliadores de áreas disciplinares diferentes da do avaliado, burocracia dos procedimentos previstos e sobrecarga de trabalho inerente ao processo de avaliação.

Assim, de modo contrário ao inicialmente previsto, no Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, o Modelo agora simplificado garantia que os professores eram avaliados por avaliadores da mesma área disciplinar; dispensava o critério dos resultados escolares e das taxas de abandono; dispensava as reuniões entre avaliadores e avaliados, sempre que existisse acordo tácito; tornava facultativa a avaliação da componente científico-pedagógica/observação de aulas; reduzia de três para duas o número de aulas a observar; dispensava da avaliação os professores em situação de aposentação próxima ou antecipada; dispensava da avaliação os docentes contratados em áreas profissionais, vocacionais, tecnológicas e artísticas não integradas em grupos de recrutamento, e, finalmente, simplificava o regime de avaliação dos professores avaliadores e compensava a sua sobrecarga de trabalho.

O propósito de melhoria contínua do Modelo é declarado, aliás, pelo Ministério da Educação, que reconhece e considera ser importante alinhar

Portugal com as melhores práticas internacionais, sendo necessário conhecer os modelos de avaliação existentes internacionalmente.

Neste sentido, o Conselho Científico para a Avaliação de Professores organiza, em Lisboa, a Conferência Internacional *Avaliação de professores: visões e realidades*, que teve lugar a 18 de Maio de 2007, e que conta com a presença de nomes relevantes na área, como Gérard Figari, Javier Murillo, Anne O’Gara, Cármen Sánchez Alvarez e Gunter Schmid. Nesse encontro, insistia-se em perguntas clássicas: Porquê avaliar professores? O que se avalia? Como se avalia? Que interrogações os modelos e as tendências actuais colocam?

Com o mesmo objectivo, a tutela encomenda vários estudos e pareceres a organismos e empresas especializados, que passamos a referir.

Um desses estudos, intitulado *Avaliação e Conclusões*, realizado pela OCDE e divulgado em Julho de 2009, apresenta um conjunto de Recomendações para a ADD em Portugal, de que salientamos as seguintes:

- na Conclusão 2, assinala-se que “a resistência por parte dos professores reflecte ainda as dificuldades criadas pela operacionalização de um modelo tão abrangente num curto espaço de tempo, aliadas a algumas consequências inesperadas do modelo”, sem, no entanto, especificar essas dificuldades; o que, do nosso ponto de vista, é, pelo menos, pouco usual num estudo desta natureza;
- na Conclusão 4, considera-se que “o actual modelo de avaliação de professores é uma boa base para futuros desenvolvimentos”, e que “têm de ser politicamente ultrapassadas duas fontes de tensão presentes no actual modelo: entre avaliação para o desenvolvimento profissional e a avaliação do desempenho para a progressão na carreira; e entre a avaliação feita ao nível da escola e as respectivas consequências ao nível nacional”;
- na Conclusão 7, defende que se deve “simplificar o modelo actual e utilizá-lo predominantemente para a progressão na carreira” e recomenda

- a “ redução da frequência dos momentos de avaliação e a simplificação dos critérios e instrumentos de avaliação”;
- na Conclusão 10, reconhece a necessidade da existência de um “quadro nacional de referência para a profissão docente” porque “os professores precisam de ver definido, num perfil claro e conciso, aquilo que se espera que eles saibam e que sejam capazes de fazer”. A ausência de perfis específicos, a partir do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é, também, referida, salientando que estes “devem também ser desenvolvidos, a prazo, de forma a reflectir os níveis de desempenho em início de carreira, para professores experientes e para os que assumem outro tipo de responsabilidades”;
 - na Conclusão 12, destaca-se que “os critérios também precisam de ser diferenciados de acordo com os diversos patamares da carreira”, contrariamente ao que acontece actualmente, em que “o sistema estabelece um conjunto de critérios comuns para todos os professores, independentemente da sua situação profissional”;
 - finalmente, na Conclusão 23, faz-se notar o óbvio: “para uma reforma bem sucedida é necessário o envolvimento e a motivação dos professores”.

Em jeito de síntese, este estudo deixa um recado objectivo à tutela que lho encomendou: “uma avaliação de professores com consequências e a prestação de *feedback*, a reflexão e o desenvolvimento profissional subsequentes só acontecerão se os professores se sentirem motivados para o processo funcionar”.

Num outro estudo, datado de 2009, encomendado pela tutela à *Deloitte Consultores, S.A.*, explorou-se o impacto do Modelo de Avaliação dos Docentes através de “um guião de recolha de informação, previamente validado pela equipa do Ministério da Educação”, cuja estrutura “assentou no fluxo processual do modelo de avaliação dos docentes, igualmente validado pela equipa ministerial”, sendo as escolas “seleccionadas pelas respectivas Direcções Regionais”.

No relatório em que se sintetizam as conclusões, compara-se o Modelo de Avaliação de Professores com o do SIADAP e conclui-se com a referência a Modelos de Avaliação de Professores na União Europeia. Nele se considera, ainda, a realização de um *Benchmark de Gestão de Desempenho* como um desafio do Ministério da Educação com vista ao alinhamento do modelo português com as melhores práticas de avaliação do desempenho.

Trata-se de conclusões que apontam claramente no sentido da empresarialização da escola. Efectivamente, apresentam como Recomendações os *Princípios de Gestão de Desempenho no Sector Empresarial*, a saber: (a) orientação para os objectivos estratégicos da Organização; (b) gestão previsional de competências; (c) identificação e diferenciação de níveis de desempenho; (c) promoção de uma cultura de meritocracia; (d) criação de oportunidades de crescimento e progressão de carreira, baseadas no nível de desempenho e competências demonstradas; (e) identificação de *gaps* de competências, perspectivando necessidades de formação e desenvolvimento para melhoria do desempenho; (f) remuneração diferenciadora de desempenhos elevados, através da indexação de critérios de progressão salarial e atribuição de incentivos, benefícios e prémios de desempenho.

No âmbito das suas competências, o *Conselho Científico para a Avaliação de Professores* foi produzindo avulsamente princípios orientadores do processo de avaliação em curso. Por questões que se prendem com a não constituição formal deste órgão colegial, a sua Presidente, único elemento nomeado, a título uninominal, fez chegar às escolas o que pode considerar-se como a sua *Recomendação n.º 1*, fundamentada “nos resultados de estudos e investigações mais referidos na literatura científica sobre a avaliação de desempenho docente”. Em concreto, essa Recomendação traduzia-se num conjunto de sugestões “destinadas a apoiar o processo de concepção e elaboração de registos previstos no n.º 2 do artigo 6.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008”, com vista a concretizar-se “um sistema eficaz de avaliação do desempenho do pessoal docente”.

Entre essas sugestões destacam-se as seguintes: (1) “Clareza, que se traduz na necessidade de, quer a natureza do processo de avaliação, quer os seus objectivos, serem formulados de modo perfeitamente claro e compreensível”; (2) “Coerência e articulação na formulação dos objectivos, que se exprime na necessidade de procurar um equilíbrio interactivo entre os diferentes tipos e níveis de objectivos a considerar (individuais e institucionais)”; (3) “Fiabilidade e utilidade das informações em que a avaliação assenta, que deverá exprimir-se na solidez das informações seleccionadas e recolhidas (...) contribuindo para que o processo adquira a credibilidade exigível”; (4) “Diversificação dos métodos de avaliação e das fontes de dados, de modo a garantir a possibilidade de ter em conta diferentes perspectivas e abordagens, bem como várias fontes de informação contribuindo para uma melhor adequação e rigor”; (5) “Criação de contextos favoráveis ao desenvolvimento da avaliação”, com particular destaque para uma “atitude de envolvimento e empenhamento dos membros da comunidade escolar”, bem como “a participação activa de todos os intervenientes na formulação das estratégias de concepção e implementação” e, ainda, “uma formação adequada nesta matéria (...) em especial dos que desempenharem a função de avaliadores”.

Na sua *Recomendação n.º 2/2008*, pode ler-se logo na Introdução que o CCAP “toma a iniciativa de apresentar alguns princípios, estratégias e recomendações destinados a promover a adequada aplicação e utilização do sistema de avaliação do pessoal docente” com o objectivo de, entre outros, “levar ao conhecimento dos decisores políticos alguns aspectos ligados à aplicação do modelo de avaliação instituído que não se revelam adequados ou exequíveis, sugerindo possíveis soluções”.

O referido *Conselho* considera que este processo “corre o risco de a avaliação se constituir num acto irrelevante para o desenvolvimento profissional dos docentes, sem impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos” como resultado de uma “burocratização excessiva, da emergência ou reforço de conflitualidades desnecessárias” ou, ainda, “da adopção ou imposição de instrumentos de registo ou de procedimentos pré-concebidos, sem que os interessados tenham recebido a informação necessária ou sido devidamente envolvidos num processo de participação.” Neste documento, propõe-se

“recomendar algumas metodologias e medidas” apoiando-se, para o efeito, “em quadros de referência que enformam as políticas europeias a nível europeu e nacional”, tendo em conta, entre outros aspectos, “as condições adversas em que o processo se iniciou”.

Ainda nessa Recomendação se sustenta que “o modo como o actual quadro legal interpreta as quatro dimensões da avaliação docente (previstas no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, “e define, a partir delas, um vasto leque de “parâmetros classificativos”, “indicadores de classificação” e “itens de avaliação”, nem sempre encontra na formulação jurídica adoptada, correspondência com os conceitos a que a literatura científica tem chegado nesta matéria, dando lugar a incongruências que evidenciam uma ausência de consistência entre termos e conceitos fundamentais utilizados como referentes da avaliação”.

Assim, o CCAP, no que diz respeito à sistematização dos elementos de avaliação, recomenda que as escolas tornem “o processo mais simples e eficaz” sugerindo que “a avaliação final seja feita na perspectiva global de cada dimensão”, evitando, desta forma, “proceder-se a uma segmentação artificial”. Quanto à utilização dos instrumentos, sustenta que “não faz sentido que os instrumentos de registo dupliquem a função das fichas de avaliação final”.

Relativamente à organização do processo de avaliação, a mesma Recomendação sublinha a importância de “uma simplificação, economia processual e flexibilização de procedimentos”, concretizando estes pressupostos “através de um instrumento, construído por cada avaliado, com as evidências que testemunhem o seu desempenho profissional e os juízos sobre esse desempenho, emitidos pelo próprio – numa perspectiva de reflexão e de auto-avaliação”, podendo esse instrumento revestir “a forma de um portefólio ou dossiê do docente em avaliação, organizado com base nas quatro dimensões do desempenho profissional.”.

Em jeito de síntese, sustenta que “a melhoria dos resultados escolares constitua, em primeira instância, uma responsabilidade partilhada pela escola e pelo docente” por não ser possível assegurar condições para “viabilizar, de forma credível e segura, a utilização dos resultados escolares para efeitos de avaliação do desempenho docente”.

Finalmente, nesta Recomendação do CCAP, uma palavra para a formação exigente e credível para os avaliadores que, nas escolas, vão protagonizar o processo de avaliação do desempenho dos seus pares. Embora reconhecendo que “no sistema educativo português existem muitos docentes com competências no domínio da supervisão pedagógica e da avaliação de desempenho cuja formação não pode deixar de ser aproveitada” conclui que “essas competências não são linearmente transferíveis para o sistema de avaliação inter-pares, dada a filosofia que o enforma e as novas exigências que requer”. Neste sentido, recomenda o *Conselho* que “as acções de formação para avaliadores e avaliados sejam objecto de uma rigorosa acreditação prévia, tendo em conta a sua credibilidade científica e pedagógica”, “seja dada especial atenção à formação dos formadores destas acções” e que estas “sejam monitorizadas nos seus processos e resultados, de modo a saber-se até que ponto representam um instrumento de resposta às necessidades específicas dos docentes e das escolas”.

Na sua *Recomendação n.º 3/2008*, também de Julho, o CCAP debruça-se sobre os *Princípios Orientadores para a Definição de Padrões relativos às Menções Qualitativas*, propondo-se “formular recomendações sobre os princípios que deverão orientar a definição pelas escolas de padrões que lhes permitam atribuir as menções qualitativas previstas no quadro legal da avaliação do desempenho docente”, a saber, *Excelente, Muito Bom, Bom, Regular e Insuficiente*.

Assim, propõe que as escolas “procedam a uma formulação suficientemente ampla, evitando-se o desmembramento excessivo e a especificação por todos os itens e indicadores incluídos nas fichas de avaliação” e defende que a apreciação do desempenho docente deve ser feita com objectividade e isenção, destacando que “a avaliação final por parte do avaliador deverá basear-se em evidências, fundamentadas de forma clara, concreta e inequívoca e distinguir que o objecto da avaliação é o desempenho profissional e não a pessoa”.

No domínio dos princípios específicos relativos à construção dos padrões, o CCAP propõe que “as escolas considerem todos os elementos previstos no

quadro jurídico de referência relativos aos objectivos, às competências e, também, àqueles que estão associados à dimensão profissional, social e ética, bem como à dimensão do desenvolvimento profissional”. Recomenda, ainda, a “centralidade da dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” e defende que “a utilização dos perfis de desempenho profissional docente deve ser encarada de forma integrada e numa perspectiva de desenvolvimento profissional”.

Finalmente, e considerando os “princípios relativos à aplicação dos padrões”, o documento sustenta e recomenda que se desenvolva uma “articulação dos objectivos individuais com os objectivos organizacionais”, que “no momento da atribuição das menções qualitativas, no que se refere aos níveis de competência evidenciados, é necessário ter em conta aspectos específicos que podem variar no corpo docente (por exemplo, a natureza do vínculo contratual, o posicionamento na carreira e a experiência profissional, as funções específicas e outros)”. Aquela atribuição deve, ainda, “considerar até que ponto foi evidente (...) uma prática empenhada e adequada de melhoria profissional evidenciada nas vertentes científica e pedagógica e suportada em procedimentos éticos e deontológicos”.

Como nota final, e considerando que “a avaliação do desempenho docente é parte de um processo de avaliação mais amplo, que inclui a avaliação das aprendizagens dos alunos e a auto-avaliação e avaliação externa das escolas”, o CCAP defende e recomenda que estes três domínios sejam tidos em consideração, por forma a verificar, de forma enquadrada, “o contributo dado pelo avaliado para as políticas da escola no âmbito dos processos de auto-avaliação e avaliação externa – de acordo com as oportunidades que a cada docente tenham sido oferecidas”.

Outro contributo do Conselho é o *Relatório sobre o Acompanhamento e Monitorização da Avaliação do Desempenho Docente na Rede de Escolas Associadas ao CCAP /Junho de 2009*. Este documento apresenta os objectivos do estudo das escolas da Rede, explicita a anterior “metodologia de recolha e análise da informação e procura elencar os factores a montante da ADD, salientando os seus factores de constrangimento (Estatuto da Carreira Docente, a nova legislação sobre organização e gestão escolar, o enquadramento da legislação do pessoal

docente na legislação geral da administração pública) e os factores de facilitação (participação em projectos anteriores para uma maior responsabilização e autonomia; a existência de uma cultura de avaliação pré-existente e a confiança nos futuros agentes dessa avaliação; participação das escolas em processos de auto-avaliação ou avaliação externa). Seguidamente, o documento descreve a organização e dispositivos da ADD, o processo interno de ADD e as percepções dos intervenientes.

Limitar-nos-emos a retirar deste Relatório os aspectos que se nos afiguram mais pertinentes para o propósito do nosso estudo. Assim, e de acordo com as opiniões maioritárias dos informantes/participantes, conclui-se o seguinte: ao nível dos factores de enquadramento, no que diz respeito ao “sistema, escola e prática docente”, os professores entendem que a “aproximação da carreira docente a características das políticas de carreira da administração pública (...) constitui, porventura, o factor mais forte da resistência e do descontentamento manifestados”; ao nível da escola como instituição e das relações organizacionais no seu interior, “os avaliadores e avaliados resistem de forma muito semelhante, por rejeição, ao desempenho de papéis funcionalmente hierárquicos que, a seu ver, afectam a solidariedade no grupo profissional”; ao nível da prática docente e do relacionamento no interior da profissão, o “estabelecimento de uma relação de natureza avaliativa entre pares no seio de um grupo profissional” surge como factor determinante “responsável pela desmotivação, conflitualidade, alteração de bons climas relacionais e perda de entusiasmo pelo trabalho”. Todos estes aspectos são os mais verbalizados pelos docentes, ganhando assim maior “visibilidade no discurso expresso”.

Relativamente à implementação do Modelo de ADD, o estudo destaca a “temporalidade inadequada do processo”, a “produção precoce e normativa de instrumentos operacionalizadores da Avaliação do Desempenho Docente” com “manifesto prejuízo dos resultados”. Destaca, também, que “o ganho transformativo para os docentes terá sido diminuto” e que “os meios instrumentais substituíram os fins e enviesaram o procedimento que se pretendia formativo e transformativo, tal como preconizado na legislação da Avaliação do Desempenho

Docente e nas dimensões dos perfis do desempenho profissional dos docentes”; o estudo conclui igualmente que “as alterações legais introduzidas ao longo do processo, com o intuito de agilizar, simplificar e responder às reivindicações expressas publicamente pelos professores, constituíram, afinal (...) factores de perturbação”. Ao nível da relação com outras alterações legislativas, “as evidências recolhidas neste estudo indicam que a ADD foi afectada pela concomitância de outras medidas de política educativa, nomeadamente o Estatuto da Carreira Docente, o concurso de acesso à categoria de professor titular, o Estatuto do Aluno e o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”. Conclui, afirmando, “confirmar-se a hipótese de que este processo se joga muito mais no domínio da transformação participada de culturas organizacionais e profissionais do que no plano legislativo-normativo”.

Quanto aos “factores relativos à organização e condução do processo de avaliação nas escolas”, o estudo sustenta, com base na opinião da maioria dos informantes, que “a construção de instrumentos de registo absorveu (...) um excesso de energia e tempo, em detrimento da discussão e implementação do processo nas suas vertentes processuais e supervisivas” afirmando-se, assim, como “um indicador pouco promissor do contributo da avaliação do desempenho docente para a melhoria e aprofundamento da autonomia organizacional”. Em muitas escolas, verificou-se o “cumprimento normativo com discordância de fundo”.

Finalmente, e no que respeita aos “factores relativos a processos e resultados da avaliação do desempenho docente”, o estudo conclui que “no plano transformativo orientado para a melhoria das aprendizagens, não é na conformidade aos normativos que a avaliação do desempenho docente tem o seu lugar estratégico” sendo, pelo contrário, “numa política instituinte (e não instituída) de modos de agir profissionais e organizacionais mais consistentes, mais partilhados e debatidos pelos actores, mais analisados e decididos por cada escola, melhorados e transparentes face ao seu mandato social e aos seus profissionais, na promoção de efectivas e melhores aprendizagens dos alunos”. Os seus termos vão mais longe, reafirmando que “tal desiderato não está ainda visível

e deverá constituir a meta estruturante a prosseguir num processo desta natureza”. Este segmento, em jeito de recomendação, aponta para a lógica estruturante de um próximo processo de implementação da ADD.

Não esquecer que estamos perante um Relatório do insuspeito CCAP, órgão consultivo, nomeado e remunerado pelo Ministério da Educação, que sustenta, no seu parágrafo final, que “será, sem dúvida, no plano processual e organizacional que a transformação cultural pode e deve ocorrer, criando oportunidade para uma avaliação desejada e não apenas legislada, constituída em elemento e instrumento do poder de afirmação da escola e em reconhecimento da capacidade dos seus docentes”.

Detemo-nos, de seguida, num texto, elaborado a pedido do Ministério da Educação, por Rodrigues & Peralta (2008), no qual se faz uma incursão pela vasta floresta que é a avaliação do desempenho dos professores.

Começam as autoras por assumir que “estamos perante um campo de acção novo que requer ponderação e esclarecimento” dispensando, por envolverem campos tão sensíveis e complexos, como o são o ensino e a aprendizagem, “decisões extremas, sempre primárias e ineficazes”. Justificam as autoras esta proposta de ponderação e esclarecimento por quatro ordens de razões: (1) sabe-se muito pouco sobre o assunto, por insuficiência de estudo empírico; (2) o que se pretende atingir é muito difícil de alcançar (uma boa educação para todos os alunos alicerçada pelo trabalho profissional dos professores); (3) o campo de intervenção é demasiado complexo, exigindo conhecimento, ponderação e debate; (4) é muito importante prevenir e acautelar questões éticas basilares.

Sugerem, de seguida, que se está face a um processo que deve ser perspectivado e ponderado “relativamente aos seus fins”, ao invés de o tornar “num exercício de ansiedade e de conflituosidade exagerada (...) num campo de disputa técnica “.

Efectivamente, “as grandes questões que se levantam encontram-se a montante e a jusante da avaliação do desempenho, nomeadamente, as relativas ao perfil de desempenho docente”.

Levantam, seguidamente, as autoras, um conjunto de aspectos de grande relevância e que deveriam nortear a construção de qualquer sistema de avaliação de desempenho, importando ponderar e reflectir sobre: (a) o que se considera ser o professor; (b) o que é que ele faz de específico e que o distingue de outros profissionais; (c) como é que o professor aprende a ser e a fazer o que entendemos ser a sua função, ou seja, a ensinar; (d) como é que ele se desenvolve profissionalmente; (e) como é que aferimos se ele cumpriu a sua função; (f) como podemos diferenciar os níveis de cumprimento da função.

A profissionalidade docente, a sua construção e o desenvolvimento profissional dos professores, à luz do entendimento actual, levam as autoras a concluir que: (1) “o professor não é (...) um objecto a apreciar por um avaliador (externo), mas um sujeito activo, um profissional, que vê na avaliação oportunidades de desenvolvimento da sua prática profissional”; (2) o professor é um profissional capaz de descrever, interpretar e reflectir sobre a sua prática, participar de forma activa na sua avaliação formativa, individualmente e/ou em trabalho cooperativo com os seus pares; (3) a avaliação do desempenho docente é um instrumento de regulação da escola.

No texto em causa, procura-se explicitar, ainda, os conceitos de “referencial de desempenho” e de “indicador de desempenho”. A primeira expressão, sustentam as autoras, deve designar-se, “*grosso modo*, um sistema de referências, desejavelmente legitimado, constituído por um conjunto de dados, relevantes, a partir dos quais é possível traçar um perfil/perfis de desempenho (projecção do desempenho desejável, previsto, potencial) com o(s) qual(is) se compara o desempenho real (observado) do profissional, e que permite identificar/acentuar pontos fortes e fracos nesse desempenho”. Estamos no domínio do que costumamos designar por *referente* e *referido*. Já a segunda expressão deve ser entendida “como um item de informação recolhida a intervalos regulares para acompanhar o desempenho do professor, no âmbito dos documentos que constituem o sistema de referências definido para a avaliação”. No fundo, é tudo aquilo “que se deve observar para obter a informação pertinente em função dos objectivos definidos”. Claro que a construção de instrumentos que

se assumam como sistemas de indicadores é “um processo difícil e moroso, exigindo índices de clareza, rigor e validade elevados”.

Questionando, na recta final do texto, qual a competência profissional dos avaliadores para avaliar o desempenho dos seus pares, Rodrigues & Peralta perguntam-se “em que medida é aceitável proceder à avaliação de um objecto como o que está em causa sem que antes se ponderem as competências (conhecimentos, capacidades e valores postos em acção) dos avaliadores” com vista a conferir ao processo um carácter irrepreensível, do ponto de vista da “exigência ética e de racionalidade” (Rodrigues & Peralta, 2008, 17).

Nesta linha, Flores (2009) afirma que “podemos identificar um conjunto de riscos que a implementação deste modelo (e algumas das suas dimensões) encerra, nomeadamente ao nível das relações profissionais entre os docentes e dos seus efeitos. Em vez da colaboração entre os docentes (expressões reiteradas no enquadramento e justificação do novo modelo de avaliação), o risco é que se acentuem o individualismo e a competição, não se desafiando nem alterando as culturas profissionais dos professores (e processos de socialização)” (Flores, 2009, 17). A mesma autora, no mesmo artigo, sustenta, mais adiante, que “existe o risco de este modelo não conduzir a mudanças significativas e não produzir efeitos reais ao nível do desenvolvimento profissional dos professores, da melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos e da melhoria da escola” e que, aliás, “pelo contrário, há sinais de maior desmotivação, desgaste e desinvestimento (por exemplo, olhando ao número de aposentações, mesmo em casos de significativa penalização em termos de salário)” (Flores, 2009, 17-18).

Também Torrecilla (2006), num estudo da UNESCO, em que se compara 50 países e 55 sistemas de ensino da América e da Europa, defende que a primeira e grande preocupação e cautela a ter na construção de um processo de avaliação do desempenho docente deve ser o de evitar a rejeição frontal e liminar dos professores, sob pena de a sua aplicação se tornar difícil, ou mesmo impossível, e as suas repercussões bastante negativas.

Para tanto, é preciso, em primeiro lugar, assegurar avaliação de qualidade, útil e credível e, em segundo lugar, criar uma cultura de avaliação, através de um modelo mais profissional e menos burocrático, onde o docente perceba que a avaliação existe para o ajudar no seu trabalho. E tudo isto, estabelecendo um consenso com os professores, pois um sistema de avaliação só servirá se for aceite pelos docentes e por toda a comunidade.

Numa espécie de síntese, e referindo-se aos riscos que a ADD pode acarretar, o mesmo autor enumera os seguintes: (a) se não for feita com critérios mínimos de qualidade, pode tornar-se um processo muito difícil; (b) se não for acautelada a sua validação, pode suscitar muitos problemas na sua aplicação; (c) se não for transparente e tecnicamente irrepreensível, pode gerar problemas de falta de credibilidade; (d) exige um número significativo de avaliadores bem formados.

Apresenta, no final, um conjunto de conclusões que devem estar presentes num processo deste tipo e que, mesmo correndo o risco de já termos enunciado uma ou outra, aqui as reproduzimos: (1) deve procurar criar-se uma imagem construtiva da avaliação, passando a ideia de que se está a favor do professor e da sua eficácia profissional; (2) torna-se imperiosa a necessidade de se encontrar um vasto consenso sobre esta matéria; (3) o enfoque deve estar na Qualidade global do modelo, contribuindo para isso: validade e fiabilidade; credibilidade e utilidade; transparência e equidade; (4) deve sempre relacionar-se a avaliação dos docentes com a avaliação da escola; (5) qualquer processo de avaliação deve trazer sempre melhorias para a qualidade global da prestação de serviços educativos.

Caetano (2008) defende que, entre muitos outros aspectos/factores que podem influenciar o grau de aceitação da avaliação junto dos avaliados, podem ser considerados os seguintes: (a) validação do sistema, através de um teste piloto junto de uma amostra minimamente diversificada de futuros utilizadores do sistema; (b) formação de avaliadores e avaliados, passo significativo e imprescindível para o sucesso da implementação do sistema de avaliação; é fundamental que todos conheçam bem os seus objectivos e efeitos, bem como os

procedimentos a utilizar; (c) conceber e estruturar, após testagem e validação, uma espécie de Manual de Avaliação (com síntese dos procedimentos formais a desenvolver ao longo do processo de avaliação); (d) proceder-se periodicamente à “avaliação da avaliação”, por forma a introduzir “melhorias no processo de avaliação, corrigindo as deficiências resultantes da aplicação, ou da própria concepção”.

1.3. Avaliação de professores: conceitos, práticas e referenciais

Paralelamente à expressão legislativa, e estabelecendo pontos de contacto com aquela, a literatura sobre a temática da avaliação a que nos reportamos, elucida-nos acerca dos aspectos que a conceptualizam e concretizam.

Um desses aspectos, e como atrás referimos, é que teria sido muito útil se, previamente à publicação do actual Modelo de ADD, a tutela tivesse apostado nessa tarefa preliminar de definir padrões de qualidade e perfis específicos para a docência, estabelecendo um referencial claro.

Isto é tanto mais pertinente e urgente, quanto mais conscientes estamos da multiplicidade de tarefas que se imputam aos professores e das competências que o seu exercício requer, além das tradicionais.

Perrenoud (1999), autor sobejamente referenciado nas reformas da aprendizagem e do ensino, apresenta uma listagem de novas funções e competências que devem caracterizar o exercício da profissão docente: (1) organizar as situações de aprendizagem; (2) gerir a progressão da aprendizagem; (3) saber lidar com situações de heterogeneidade; (4) desenvolver nos alunos o interesse pelo processo de ensino e aprendizagem; (5) trabalhar em equipa; (6) participar no desenvolvimento curricular e organizacional da escola; (7) utilizar as novas tecnologias; (8) promover a participação de pais e comunidade na vida da escola; (9) saber enfrentar os deveres profissionais e os dilemas éticos; (10) responsabilizar-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Para construir um quadro de referência ou modelo de avaliação de desempenho docente, devemos sempre ter em linha de conta as características que definem um “bom professor”. A proposta de Scriven (referido por Sanches, 2008), salienta os seguintes elementos: o domínio dos conteúdos, as competências do ensino, as competências de avaliação, o profissionalismo e os deveres em relação à escola e à sociedade.

Para Fernandes (2007, 16-18), “todo o sistema de avaliação tem de ter em consideração uma concepção da tarefa de ensinar e um qualquer processo que permita avaliar a competência, o desempenho e a eficácia dos professores”.

O autor apresenta-nos quatro perspectivas distintas do ensino ou do que designa como “trabalho de ensinar”: “a) o ensino como Trabalho; b) o ensino como Ofício; c) o ensino como Profissão; e d) o ensino como Arte”.

A primeira perspectiva põe a tónica na visão racionalista e burocrática da tarefa de ensinar, sendo o professor visto como um aplicador “de orientações metodológicas e de natureza prática previamente elaboradas”.

Na segunda perspectiva, parte-se do princípio de que “há um conjunto de regras, procedimentos e técnicas, mais ou menos sofisticados, que podem ser aprendidos e desenvolvidos pelos professores” reduzindo a tarefa de ensinar a uma aplicação e utilização adequada e conforme às “regras e técnicas prescritas pelas autoridades”.

Na terceira perspectiva, assume-se que “os professores possuem um sólido conjunto de conhecimentos teóricos que, aliado ao domínio de um alargado espectro de saberes-fazer, lhes permite uma atitude crítica e fundamentada sobre o currículo, sobre o ensino e a aprendizagem ou sobre as suas próprias acções pedagógicas” e defendem que os professores “são profissionais que se desenvolvem mais autonomamente em cooperação e em colaboração com os seus pares e que ensinam de acordo com elevados padrões de conhecimento científico, pedagógico e de prática profissional”.

A última perspectiva entende que o acto de ensinar é de “natureza imprevisível, não convencional e inovadora das acções de ensino e de aprendizagem” sendo que “as práticas estão claramente orientadas para cada

pessoa e não são estandardizadas e por isso, o ensino é dificilmente orientado por regras ou por orientações precisas e algorítmicas”, sustentando que “os professores mobilizam um conjunto de recursos pessoais e de conhecimentos profissionais para os utilizar, de forma única, em interacção com os seus alunos”.

Conclui o mesmo autor que, nesta matéria, “não será porventura difícil de aceitar que, a diferentes concepções do ensino ou do trabalho de ensinar correspondem diferentes visões acerca do que é um bom desempenho ou o sucesso num dado sistema de avaliação de professores”.

Tendo isto em consideração, Curado (2006, 26) observa que a avaliação do desempenho docente na década de 1980 e antes dela “centrou-se principalmente na formulação de instrumentos – listas de controlo – através dos quais observadores independentes pudessem monitorizar as práticas docentes”. Acreditava-se que todos os comportamentos dos professores, no âmbito das interacções com os seus alunos, “podiam ser independentemente separados e medidos”, resumindo-se, assim, o processo de avaliação de professores “na observação do comportamento na sala de aula e na medição válida e fiável desses comportamentos”. Porém, após essa década, percebeu-se que era sobre o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores que a atenção tinha de ser dirigida.

No que se refere a estes últimos aspectos, Popkewitz & Nóvoa (2001), conjecturam que eles se integram num movimento de controlo da vida pessoal e profissional dos professores, visando a normalização da actividade docente, sob uma capa de liberdade e de autonomia.

Independentemente desta discussão, Curado (2006, 27 e 33) defende que o estabelecimento de “competências ou padrões de qualidade que permitam orientar a actividade profissional dos professores é um movimento no bom sentido (...) permitindo a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem (...) e, ainda, o reforço positivo da imagem pública dos professores”. Efectivamente, para esta autora, “torna-se necessária a definição concertada de padrões de qualidade e

perfis específicos para a docência dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário e a sua discussão, divulgação e apropriação por toda a comunidade educativa”.

Não obstante a amplitude de que a função docente se tem revestido, a observação em contexto de sala de aula tem sido sempre aceite e defendida como essencial na avaliação em contexto de estágio de educadores e professores, o mesmo não podendo dizer-se da observação de aulas ao longo de toda a carreira destes profissionais, para efeitos da avaliação do seu desempenho.

Efectivamente, este último cenário levanta algumas questões pertinentes: Quem deve fazer essa observação? Em que fases da carreira do professor deve o seu ensino ser observado? Quais os objectivos dessa observação? Com que instrumentos se deve fazer, e, sobretudo, a partir de que referenciais?

Quanto à questão relacionada com quem deve fazer a avaliação, isto é, quem devem ser os avaliadores, Hadji (1995) defende que é desejável uma diversidade e pluralidade, como por exemplo, avaliadores externos, como inspectores e peritos independentes, e avaliadores internos, como pares e os próprios interessados, os professores avaliados., concluindo que a avaliação interna, levada a cabo pelo próprio professor deverá permitir-lhe a regulação da sua actividade.

O referido autor defende, ainda, que a tarefa de avaliar professores permanecerá sempre delicada, incapaz de subtrair-se ao arbitrário ou ao ridículo, a menos que obedeça à dupla condição: a) de tomar sempre como ponto de referência última o contributo do professor às aprendizagens dos alunos, no sentido daquilo que definimos como essência do ensino; b) de se organizar em relação a uma intenção dominante: acompanhar, por exemplo, o professor no seu desenvolvimento profissional.

O autor conclui o seu texto vaticinando que “na ausência de uma tal vontade, a avaliação dos professores correrá o risco, muito forte, de continuar a ser, se não uma tarefa impossível, pelo menos uma tarefa insensata” (Hadji, 2005, 36).

A monitorização e o acompanhamento, realizados por pares qualificados e preparados para esta função, afigurou-se como contributo para o desenvolvimento de competências específicas de ensino, mas tal responsabilidade requer profissionais dotados de técnicas e conhecimentos específicos na área da observação e avaliação de professores.

Além disso, a avaliação do desempenho docente não se pode centrar apenas nos professores. Figari (1996), a pretexto do que é que se avalia, salienta a necessidade de avaliar todos os actores envolvidos, sem os quais a avaliação não faz qualquer sentido. Assim, refere-se à escola como dispositivo educativo e que quando avaliado inclui a avaliação de todos os seus actores e é com todos eles que a avaliação funcionará. Esta indissociabilidade dos vários agentes educativos, em matéria de avaliação, não deve ser incluída na confusão dos papéis que a crescente profissionalização da função de avaliação faz emergir.

Efectivamente, a proliferação de peritos, consultores, conselheiros, auditores, pode acarretar, na perspectiva do autor referido, duas consequências contraditórias: pode-se pensar que, quando se socorre de ajudas externas, a evolução é benéfica na medida em que permite à avaliação em formação sair do artesanal e do empírico que a caracterizava, para se tornar mais técnica, mais especializada, mais justa; mas, por outro lado, pode-se recear também a emergência de um novo poder que nasça no interior (e em torno) das organizações: o dos avaliadores.

E o corolário, se se concretizasse a sua existência, seria inquietante: a desresponsabilização dos actores que poderiam pensar que a avaliação deixaria de ser assunto seu mas o de especialistas.

Fica, assim, claro, que a avaliação do desempenho docente não poderá ser dissociada da avaliação da escola, enquanto contexto sócio-educativo em que se desenvolve a actividade dos professores. O funcionamento e a organização escolares devem ser, pois, também objecto de auto-avaliação e de avaliação externa que permita conhecer em profundidade as condições reais em que ocorre essa actividade. A qualidade geral dos serviços educativos prestados pela escola,

entre os quais o ensino se inclui, depende directamente da eficácia/eficiência da instituição/escola.

Focalizando no nosso contexto, podemos concluir, como defende Sanches (2008), que o Modelo de ADD parece reproduzir a desconfiança latente da Administração Central em relação à escola na medida em que a avaliação de desempenho não é articulada com a avaliação da escola, tendo como consequência directa a redução da avaliação de desempenho à dimensão individual do professor. Segundo este autor, esta conceptualização da avaliação dos professores pode acarretar dois efeitos nefastos para o sistema: por um lado, a desvalorização da auto-avaliação e, por outro, a dificuldade na criação de condições para alcançar um dos objectivos da própria avaliação de desempenho – estimular o trabalho colaborativo dos professores.

A avaliação pode assumir um lado formativo e profissional e um outro sumativo e burocrático. Têm estes dois propósitos de ser operacionalizados ao mesmo tempo e nos mesmos patamares da carreira profissional dos professores? Devem concentrar-se no mesmo processo de avaliação? No texto de Pacheco & Flores (1999), surge esta mesma dúvida: “Assim, a questão central da avaliação do professor resume-se a esta interrogação formulada por Duke & Sittings (1997, 177): “o mesmo processo de avaliação pode responder aos propósitos de certificação e de desenvolvimento profissional?”.

De acordo com Sanches (2008, 130), o facto de o processo de avaliação de desempenho docente se perspectivar segundo critérios previamente definidos, com especial destaque pela tutela ou por ela subscritos por forma “a aferir os padrões de qualidade do desempenho profissional do professor” mas que, simultaneamente, tenham em conta o contexto sócio-educativo em que este desenvolve o seu desempenho, leva-nos a dois conceitos fundamentais: o *quadro de referência* e a *referencialização*.

Todos sabemos que os contextos em que o professor labora nos nossos dias nada têm a ver com os ambientes educativos até meados do século passado. Assistimos, nas últimas décadas, por razões predominantemente demográficas,

políticas e sociais, a uma complexificação crescente da vivência em ambientes educativos, em geral, e em contexto de sala de aula, em particular.

Beraza (2009) refere-se aos novos papéis e desafios que escola e professores, quer individualmente, quer como elementos de uma equipa, enfrentam nos nossos dias. Estes novos papéis vêm sobrepor-se à função de ensinar, associada a uma cultura identitária do professor de carácter individual.

Este autor, reconhecendo a dificuldade que esta transição acarreta, propõe que entremos num sistema de trabalho colaborativo, a nível local, e em rede, a nível mais geral. Como exemplos dos novos papéis reservados aos professores, sobretudo enquanto elementos de uma equipa, refere os seguintes: “ analisar a proveniência social dos seus alunos e responder às suas solicitações; construir um Projecto Educativo e Curricular de Turma/Escola, que respondam à análise anterior; coordenar a actividade da escola com a comunidade envolvente; estabelecer redes de cooperação entre escolas” (Beraza, 2009, 59).

Na opinião de Fernandes (2007, 15), “a avaliação deve ser considerada como fazendo parte intrínseca do Projecto Educativo” e “deve fazer parte das boas rotinas da escola”.

Qualquer sistema de avaliação teria um contexto *macro*, ou nacional, e um contexto *micro*, ou local. A definição de normas, valores, objectivos, metas, padrões de exigência, de qualidade ou de excelência e perfis de desempenho que enforma o modelo de avaliação assume-se como, de acordo com Figari (1993), *quadro de referência, referente* ou *modelo*.

Assim, e de acordo com Hadji (1994), “poder-se-á chamar *referente* ao conjunto de normas ou critérios que servem de grelha de leitura do objecto a avaliar; e *referido* àquilo que desse objecto será registado através dessa leitura”. Assim, *grosso modo*, o *referente* corresponderia a um “retrato robô ideal” de professor, ou, dito de outra forma, ao modelo de “bom professor” e o *referido* ao professor real, em acção, observável, ao “indivíduo concreto captado através de alguns sinais”, também designados por “indicadores” (Hadji, 1994, 47).

Mas, ao ter-se em consideração o contexto sócio-educativo em que o professor exerce as suas funções, implica uma adaptação e consequente identificação de novas referências. Sanches (2008) designa este processo de intervenção local no quadro de referência como *referencialização*. Ao produto que resulta deste trabalho de reconstrução do quadro de referência, o mesmo autor chama *referencial*.

Quem define esses indicadores? Quem constrói essa grelha/esse referente operatório? Quem define, no fundo, as regras do jogo/avaliação? Seguindo de perto esta metáfora, Hadji (1994) sustenta, na Conclusão da primeira parte da obra citada, que para bem jogar é preciso saber primeiro ao que se joga.

Em jeito de conclusão, e procurando sistematizar, as regras a que deve obedecer o jogo/avaliação para o tornar seguro, e ainda de acordo com Hadji (1994), são: uma primeira regra fundamental para quem avalia é, pois, a de entregar uma mensagem que tenha sentido para aqueles que a recebem; uma segunda regra fundamental: temos sempre de precisar a sua intenção dominante e de saber em que tipo de jogo nos situamos; terceira regra fundamental: a avaliação deve ser posta deliberadamente ao serviço de uma melhor gestão da acção; uma quarta regra fundamental será a de levar o avaliador a interrogar-se sobre o uso social real da sua actividade de avaliação; quinta regra fundamental: convém assinalar as armadilhas específicas no desenrolar de todos estes jogos para tentar evitá-las; finalmente, uma sexta regra fundamental: nunca acrescentar elementos em excesso, tendendo sempre para “a simplicidade e a economia de meios” (Hadji, 1994, 183).

Damião (2007, 43), num texto sobre o estudo do ensino, depois de apresentar e caracterizar as linhas de investigação que a literatura da especialidade mais tem destacado nas últimas cinco décadas (as linhas correlacionais do *presságio* e do *processo-produto*; a linha *cognitivista*; a linha *personalista*, a linha *contextualista* e a linha da *reflexividade*) e que, simultaneamente, maior impacto têm tido nos discursos sobre o ensino no nosso país, propõe-nos, em jeito de conclusão, com base no pensamento de Shulman (1986; 1989) uma articulação entre essas linhas investigativas, “um quadro eclético susceptível de orientar a

futura investigação do ensino”, porquanto “nenhuma das referidas linhas demonstrou capacidade para explicar o ensino na sua globalidade”.

A referida autora assinala que a investigação deverá ir “no sentido de conjugar vectores que se perceberam fundamentais na actividade de ensino: a significação que o professor atribui aos contextos em que o ensino tem lugar, a influência da pessoa que é no seu desempenho profissional, a elaboração de pensamentos no sentido de tomar decisões, as teorias que constrói a partir da reflexão que faz sobre as práticas”. Mas, invocando Estrela (1999), salienta que, por muito significativos que todos estes aspectos sejam para a construção da profissionalidade docente, não dispensam o professor de dominar saberes e competências específicos da sua área curricular de ensino.

Bidarra (1996) põe a tónica na necessidade de continuar a estudar a eficácia docente e conclui, citando Doyle (1985), que podemos considerar três abordagens tradicionais para responder à questão da eficácia: a investigação sobre as características dos professores, a investigação sobre os métodos de ensino e a investigação sobre o comportamento do professor na sala de aula. Ainda citando Doyle (1985), a autora conclui que “o interesse sobre as qualidades do professor deslocou-se para os modelos de desenvolvimento e para os estudos sobre o modo como o conhecimento e as crenças do professor influenciam as suas decisões de ensino.”

O mesmo texto sustenta que “é na década de 60 que se toma consciência da necessidade de analisar os próprios actos de ensino”, e desde essa década “a investigação sobre o ensino é dominada pelo paradigma processo-produto”. Para este paradigma, a eficácia do ensino, ou seja, “os ganhos dos alunos (produtos)” teria uma relação muito estreita com o “comportamento do professor (processos)”.

No entanto, “as limitações das investigações desenvolvidas no âmbito do paradigma processo-produto e a consciência da sua pobreza conceptual abrem caminhos a modelos que dão ênfase aos processos mediadores, concebendo o professor e o aluno como sujeitos activos, cujos pensamentos, planos e percepções influenciam e determinam a sua conduta”.

O enquadramento teórico que suporta este paradigma é “a psicologia cognitiva, mais concretamente o modelo de processamento da informação”. Este paradigma viria a merecer algumas críticas, sobretudo por “negligenciar a influência das variáveis contextuais”, surgindo, desta forma, “o paradigma ecológico (...) pondo a tónica na complexidade dos contextos de sala de aula” (Bidarra, 1996, 138-140).

A recolha e análise/interpretação de dados resultante dessa observação não serviriam para julgar o avaliado, mas assumir-se-iam como factores propiciadores de uma reflexão partilhada, em vista a uma melhoria das aprendizagens dos alunos.

Na perspectiva de Pacheco e Flores (1999), tudo isto só será possível se se estiver perante um processo de avaliação formativo, perspectivando o professor como um adulto que se encontra num processo contínuo de aprendizagem e cuja avaliação não significará mais do que a problematização constante do seu múltiplo processo de desenvolvimento, através de instrumentos de análise do conhecimento profissional que adquire e utiliza.

Assim, e segundo os mesmos autores, a análise do seu ensino serviria de retroalimentação do seu percurso profissional, constituindo-se como uma mais-valia em termos de conhecimento técnico ao serviço do respectivo aperfeiçoamento profissional.

Ainda de acordo com estes autores, a avaliação é fundamentalmente legitimada por argumentos de índole formativa, na medida em que a formação contínua do professor é o resultado de uma reconstrução quotidiana do seu pensamento e da sua acção.

A questão da avaliação docente acarreta sempre alguns focos de conflitualidade e instabilidade. E nem sempre por razões directamente ligadas a avaliadores e/ou avaliados. Muitas vezes a cultura de escola/questões organizativas ou opções político-administrativas interferem demasiado no processo, muito para além do desejável. Assim, e de acordo com Day (1992), se, na verdade, a avaliação dos professores não deve ser vista como um ataque ao

profissionalismo docente, mas sim como uma estratégia de estímulo ao seu desenvolvimento profissional, então é preciso que a prática concreta nas escolas seja coerente com esta orientação.

Concordamos com Day (1992), quando defende que os sistemas de avaliação devem reforçar as capacidades dos professores para uma acção responsável e autónoma, sendo que uma das formas de o conseguir é optar por um modelo de processo, em vez de um modelo de produto. Na mesma linha, Winter (1987), sustenta que o valor de um processo de avaliação reside na sua possibilidade de conduzir ao desenvolvimento profissional, assinalando que o modelo de processo não deve produzir informação sobre o trabalho dos professores, mas sim produzir ideias que estes possam utilizar para aperfeiçoar o seu trabalho.

Na opinião de Day (1992), o *modelo de processo* reforça a cultura de ensino, distinguindo-se do *modelo de produto* que reflecte a cultura administrativa. A avaliação deve contribuir para um menor isolamento do professor e libertar mais tempo para reflectir sobre a acção, tanto fora como dentro da sala de aula. Para tanto, defende o encorajamento activo de *amizades críticas* que contribuirão para estabelecer e manter um diálogo interessante e estimulante propiciando situações em que o professor será obrigado a reflectir sistematicamente sobre a prática.

Hadji (1995), detendo-se nas finalidades da avaliação, enumera os seguintes e possíveis usos sociais da avaliação da qualidade dos professores: gestão administrativa das carreiras; contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e aperfeiçoamento do conjunto do sistema por uma melhor utilização dos recursos humanos. Mas, como têm finalidades e destinatários distintos, será pertinente, se não se encarar três avaliações e três avaliadores diferentes, exigir, pelo menos, que se especifiquem as informações necessárias a cada destinatário. Enquanto este trabalho não for realizado, a avaliação dos professores arrisca-se a ser um espaço de arbitrariedades resultante da confusão de géneros.

Fernandes (2007, 4-5) lança-nos um conjunto de questões que se colocam aos professores e às escolas, no âmbito da avaliação de professores em vigor. Este autor diz estar “mais interessado nas questões de substância e de conceptualização teórica que possam apoiar reflexões e discussões fundamentadas sobre o conteúdo e o significado do Decreto Regulamentar” e acrescenta “que o fundamental de qualquer sistema de avaliação reside na compreensão das questões teóricas que o fundamentam. Das concepções e visões do mundo, da escola, de aprendizagem e de ensino que o sustentam. Dos valores e da ética que o orientam. E também das políticas que o motivam”.

Segundo este autor, trata-se de um texto em que pretende discutir questões do domínio prático da avaliação dos professores e, simultaneamente, perspectivar formas de conceber e de organizar práticas de avaliação de professores que tenham sentido e real significado para todos os intervenientes no processo. Mais adiante, afirma ser importante “que se compreenda que a avaliação é (...) uma construção social complexa que envolve pessoas que funcionam em determinados contextos, com as suas práticas e políticas próprias, e que envolve também a natureza do que está a ser avaliado que, por sua vez, também tem as suas finalidades, lógicas e políticas próprias” (Fernandes, 2007, 5).

De acordo com Sriven (1994, citado por Fernandes, 2007), o problema da avaliação é que sempre teve áreas aplicadas, porque as circunstâncias e os problemas de natureza prática assim o exigiam, como sejam a avaliação das aprendizagens dos alunos, a avaliação de programas e a avaliação de professores, mas sempre teve dificuldades várias em determinar a sua área pura, o seu núcleo duro de definições, de conceitos integradores, de pressupostos básicos ou noções relativas aos seus próprios limites. Daqui resulta a descrença de muitos no facto de se poder fazer uma avaliação de professores “que seja rigorosa e credível dos pontos de vista científico e social e que, além disso, seja exequível, útil e eticamente irrepreensível” (Fernandes, 2007,10). Este é um dos grandes desafios: credibilizar o processo de ADD.

Comungamos com o autor da ideia de que “não se coloca a questão de saber se a avaliação tem ou não algum impacto no desempenho dos professores,

mas antes a questão de saber como é que a avaliação pode influenciar positivamente a qualidade do ensino” (Fernandes, 2007, 12).

Segundo Fernandes (2007), este processo de avaliação pode ter um pendor marcadamente burocrático e administrativo, consumidor de tempo, de esforço e de dinheiro e com pouca, ou mesmo nenhuma, utilidade para influenciar positivamente o desempenho, a competência e a eficácia dos professores e o que acontece nas escolas, mas, por outro lado, também pode ser posto ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade de ensino dos professores, gerando ambientes propícios à inovação, ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Assim, segundo Nóvoa (2005; 2006, citado por Fernandes, 2007, 13), é importante que “a sociedade, os responsáveis políticos, as escolas e os professores possam discernir entre o que é verdadeiramente essencial e estruturante para o cumprimento da sua missão e o que é meramente acessório”.

Mais adiante, e depois de referir as vantagens da avaliação por pares e de reconhecer o problema da desconfiança sobre os avaliadores, colocando o problema da credibilidade, entre outros, e assumindo “não existirem receitas para enfrentar “ estas e outras questões, conclui que “parece importante ter em conta que a transparência de procedimentos, através de uma cuidada (mas simples!) definição de critérios, livremente aceite por todos os intervenientes, pode ajudar. De igual modo, pode dizer-se que o sucesso do processo de avaliação estará muito dependente dos níveis de participação e envolvimento de todos os professores e de todos os interessados” (Fernandes, 2007, 23).

Em jeito de conclusão, no que respeita ao processo de implementação do sistema de avaliação, Fernandes (2007, 24-25) apresenta uma proposta não exaustiva de “elementos” que “as escolas e os professores, os avaliadores e os avaliados poderão querer ter em conta quando decidirem discutir as formas e as estratégias de implementação”. Assim, sugere que o processo obedeça aos seguintes princípios “incontornáveis”, entre outros:

1. Transparência, quer no que respeita à definição de “critérios claros, simples e relevantes”, quer no que diz respeito às relações entre avaliadores e avaliados que “devem ser definidas e estabelecidas com clareza e obedecer a princípios claros”;

2. O objecto deve ser sempre a “melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional dos professores, particularmente no que se refere à sua competência, desempenho e eficácia;

3. Os avaliadores devem poder “exercer as suas funções num clima de clara aceitação e reconhecimento das suas competências”;

4. A Simplicidade deve presidir a todas as fases do processo, sendo certo que “qualquer sistema de avaliação estará seguramente condenado ao fracasso se estiver inundado de listas infindáveis de objectivos, de competências, de indicadores, de descritores e de outras coisas do género que, por sua vez, dão origem a outras tantas grelhas ou listas de verificação que tornam inviável qualquer avaliação séria.” Defende, ainda, que “é um erro pensar-se que se pode avaliar tudo”.

5. A Credibilidade advirá se a avaliação se basear em “critérios claros e processos e fontes de recolha de informação diversificados” tornando-se “importante triangular avaliadores, métodos e processos de recolha de informação, tempos e contextos”;

6. A Utilidade a dar às conclusões/recomendações da avaliação deve estar clarificada desde o início do processo;

7. A Participação “tão informada quanto possível de todos os que têm interesse no processo de avaliação” é condição essencial para que “um qualquer sistema de avaliação de professores possa ter sucesso”;

8. Todo o processo deve ser “eticamente irrepreensível, tratando todos e cada um dos avaliados de acordo com uma conduta que garanta que o processo é justo, contribuindo para que todos o reconheçam e se sintam bem com os processos e resultados da avaliação” (Fernandes, 2007, 24-25).

Pensamos terem ficado claros alguns aspectos relacionados com a temática da avaliação de professores em geral, e com o processo de implementação do actual Modelo de ADD em vigor no nosso país.

A avaliação do desempenho docente sempre existiu, quer do ponto de vista formal, com a intervenção da Inspeção, Exames e Provas Públicas de acesso a certos patamares da carreira, quer a nível informal, pelo próprio docente, pelo feedback dos seus alunos, pares, encarregados de educação ou responsáveis executivos/directivos.

Os professores manifestaram um enorme desconforto e contestaram activamente o processo de implementação do Modelo inicial de ADD, com a entrada em vigor do Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro. Reclamavam ser excessivamente burocratizado e inexecutável. Com as sucessivas simplificações deste Modelo, a tutela acabaria por dar-lhes razão. Os organismos e as empresas chamados a pronunciar-se, bem como a revisão da literatura sobre esta temática, parecem indiciar que a razão poderá estar do lado dos professores. E há ainda muito a fazer, desde a formação inicial de professores até à promoção de um clima e cultura de observação formativa do desempenho profissional dos professores.

Capítulo 2:

Observação da vertente científico-pedagógica do desempenho docente em contexto de sala de aula

Constituindo o enfoque central do nosso estudo, e dando título à presente Dissertação, a problemática associada à observação e avaliação da componente científico-pedagógica, no âmbito do Modelo de ADD, em vigor até ao momento, afigura-se-nos de relevância significativa, quando associada ao desenvolvimento profissional dos professores.

Procuraremos fazer, neste capítulo, o seu enquadramento normativo-legal e uma breve revisão da literatura sobre hetero e auto-observação do ensino em contexto de sala de aula.

2.1. Enquadramento legal da Avaliação do Desempenho Docente

O Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, Estatuto da Carreira Docente (ECD), ainda em vigor, prevê no seu art.º 45.º, n.º 3, alínea c), a *observação de aulas* como uma das múltiplas fontes de dados a recolher, no âmbito da ADD.

O Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, no seu art.º 17.º, ponto 3, diz que “para efeitos do disposto na alínea c) do n.º 3 do art.º 45º do ECD, o órgão de direcção executiva calendariza a observação, pelo coordenador do departamento curricular, de, pelo menos, três aulas leccionadas pelo docente, por ano escolar, as quais devem corresponder, cada uma a uma unidade didáctica diferenciada.” e prevê, no ponto seguinte do mesmo artigo, que “a observação

referida no número anterior implica a utilização de instrumentos de registo normalizados”.

A 16 de Dezembro do mesmo ano, surge o Decreto-Regulamentar n.º 669/2008, que, no seu art.º 3.º, no n.º 2, diz que “a avaliação a cargo dos coordenadores de departamento curricular, a que se refere o art.º 17º do D-R n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, incluindo a observação de aulas, depende de requerimento dos interessados e constitui condição necessária para a atribuição das menções de *Muito Bom* e *Excelente*”. O artigo 7.º, sobre esta matéria, acrescenta que “quando, a pedido dos interessados, haja lugar a avaliação do coordenador do departamento curricular, nos termos do n.º 2, do art.º 3.º, é calendarizada, pelo avaliador, a observação de duas aulas leccionadas pelo avaliado, podendo este requerer a terceira aula”.

2.2. Considerações sobre o processo de Avaliação do Desempenho Docente

Dois documentos da responsabilidade da OCDE e do CCAP foram considerados na determinação de manter o Regime Transitório de Avaliação de Desempenho Docente, entretanto, instituído pelo Decreto-Regulamentar n.º 1-A/2009 de 5 de Janeiro, vulgarmente designado por *Simplex*, que introduz algumas modificações. No preâmbulo do referido Decreto Regulamentar, apresentam-se sete medidas com vista a aperfeiçoar e simplificar consideravelmente o procedimento de avaliação:

- Garantir que os docentes são avaliados por avaliadores da mesma área disciplinar;
- Não considerar o critério dos resultados escolares e das taxas de abandono;
- Simplificar as fichas de avaliação, de auto-avaliação e os instrumentos de registo;
- Dispensar reuniões entre avaliadores e avaliados;
- A avaliação pelos coordenadores passa a depender de requerimento pelos interessados e é condição necessária para a obtenção das menções de *Excelente* ou *Muito Bom*;

- Reduzir de três para dois o número de aulas a observar.

Como facilmente se depreende, a observação de aulas surge, neste modelo, fatalmente associada à prestação de contas, isto é, quem quiser obter as classificações máximas terá de “sujeitar-se” a este “obstáculo” e superá-lo.

Conhecendo e tendo nós presente o enquadramento desta ADD, assente na divisão bicategorial da carreira dos professores, divididos artificialmente em professores e titulares, facilmente percebemos que a generalidade dos professores não solicitou a avaliação da componente científico-pedagógica, por não concordar com este Modelo e discordar da metodologia seguida no processo de implementação.

Consideramos que a tutela teve à sua disposição inúmeros contributos para conceber e implementar um Modelo credível, bastante satisfatório. Relatórios, pareceres, recomendações de entidades nacionais e internacionais foram produzidos e divulgados. Vários autores, especialistas na matéria, produziram pensamento, em conferências e obras de referência. Bastava que os responsáveis da equipa ministerial os tivessem ouvido e/ou lido.

Num texto produzido a pedido do ME, o *Conselho Científico para a Avaliação de Professores*, como metodologias gerais e instrumentos de registo, sugere os que a literatura da especialidade considera “... os mais utilizados por países com larga experiência e tradição no domínio da avaliação de desempenho de professores”, a saber: (1) “observação de aulas” suportada em listas de verificação (*checklists*) e em grelhas de observação; (2) “análise documental” suportada na elaboração de grelhas de análise incidindo sobre a actividade docente com os seus alunos em contexto de sala de aula; (3) “observação da actividade docente fora da sala de aula”, suportada em grelhas ou listas e com indicação da assiduidade e participação do docente em actividades não lectivas; (4) a “análise dos resultados escolares dos alunos (...) deverá ser posteriormente objecto de reflexão e discussão no CCAP...”, o que equivale a dizer que não deve ser tida em linha de conta, para já, na ADD; (5) “auto-avaliação”, suportada na construção de portefólios por parte dos docentes avaliados, constituindo-se “como

colecções organizadas e cuidadosamente seleccionadas de materiais produzidos ao longo de um determinado período de tempo, de modo a documentar o que foi feito pelo docente, no que se refere a tarefas realizadas e a resultados obtidos”.

2.3. A avaliação do ensino em contexto de sala de aula

Como vimos no capítulo anterior, ao longo dos tempos, os professores abriram as portas das suas salas de aula para deixarem entrar os inspectores que regulavam o ensino em Portugal, até ao período pré-25 de Abril de 1974.

A avaliação/observação do ensino dos professores, de forma sistemática e continuada, ao nível institucional, não encontrou eco legislativo na regulamentação da ADD, desde então até ao presente.

No entanto, convém referir a prática pedagógica supervisionada, no âmbito da formação inicial de professores, nas Licenciaturas em Ensino, que surgiram na década de 1970. Viria a ser conhecido este período de formação dos futuros professores como “estágio integrado”, desenvolvendo-se na instituição de ensino superior, com a frequência de um Seminário, e numa escola, com titularidade de turmas, leccionando o professor estagiário a(s) área(s) para que estava habilitado.

A hetero-observação e a avaliação do ensino em sala de aula

Interessa-nos que a ADD contemple o trabalho pedagógico na sala de aula e o tipo de ensino aí praticado, pois pensamos, pelo menos nos patamares iniciais da carreira, serem estas as áreas que mais significativamente podem dar contributos para o desenvolvimento profissional dos professores.

A literatura da especialidade, desde o século passado, de forma mais ou menos sistemática, tem-se debruçado sobre esta problemática.

Curado (2002, 296), na parte final da sua obra, enumera algumas Recomendações para a reformulação da política de avaliação dos professores

então em vigor e defende que “o processo de **apreciação por pares** deveria ser negociado entre os professores e os seus avaliadores, e basear-se em padrões de desempenho profissional previamente definidos. Esta apreciação pelos pares poderia ocorrer segundo vários formatos, mas integrando sempre formas de **observação e discussão de aulas** que incluíssem uma fase preparatória, para negociar os objectivos e processos da avaliação; a implementação dos processos acordados; e uma terceira fase para discutir as conclusões da apreciação e programar as actividades seguintes.”

Na Recomendação n.º 2/2008, do CCAP, considerando a observação de aulas, o documento defende que ela deve estar centrada “no princípio do acompanhamento científico, pedagógico e didáctico” e que “é um dos factores mais complexos na transição para um paradigma de avaliação que valorize o desenvolvimento profissional”, havendo necessidade de, para atingir este objectivo, induzir “ambientes de confiança e cooperação “e adoptar “regimes flexíveis e diversificados de observação”. Todo este processo requer e exige “um observador credível sob o ponto de vista científico e pedagógico-didáctico”.

Na Recomendação n.º 2/CCAP/2008, Julho – Parte II: *Implicações para a Acção e Recomendações* (pp. 12-13), detemo-nos na Recomendação n.º 5 – Centrar a observação de aulas no princípio do acompanhamento científico, pedagógico e didáctico –, na qual se afirma que “a observação de aulas é um dos elementos mais relevantes dos sistemas eficazes de avaliação do desempenho docente, pelas potencialidades e pelos efeitos positivos que pode ter para romper o isolamento em que a actividade docente tradicionalmente ocorre e criar condições que conduzam a uma melhoria do desempenho profissional.”

Considerando que:

- A observação de aulas é um dos factores mais complexos na transição para um paradigma de avaliação que valorize o desenvolvimento profissional, na medida em que interfere com culturas profissionais sedimentadas e contextos organizacionais fortemente desfavoráveis;

- Para que a observação de aulas possa atingir plenamente os seus fins, torna-se necessária a indução de ambientes de confiança e cooperação e a adopção de regimes flexíveis e diversificados de observação;
- A qualidade da observação requer um observador credível sob o ponto de vista científico e pedagógico-didáctico.

O Conselho recomenda que:

- A observação de aulas se faça no quadro de um processo de acompanhamento científico, pedagógico e didáctico e de interacção entre avaliadores e avaliados, centrado nas práticas lectivas;
- As escolas accionem os dispositivos legais previstos de delegação de competências ou outros, de modo a garantir a credibilidade científica e pedagógico-didáctica dos avaliadores;
- A actividade de observação, longe de se limitar ao simples preenchimento pelo avaliador de instrumentos de registo, considere uma apreciação global das diferentes componentes de acção pedagógica e suas consequências para a eficácia docente;
- Os processos e resultados gerais da observação de aulas, no que respeita a aspectos específicos de natureza científica, pedagógica e didáctica, sejam objecto de reflexão conjunta no departamento curricular, conselho de turma e conselho de docentes, respeitando o princípio da confidencialidade e visando a melhoria dos processos e a identificação de necessidades de formação;
- O número e a sequência das aulas a observar sejam acordados entre avaliador e avaliado, em função de critérios a definir pelo conselho pedagógico da escola, garantindo, na medida do possível, a diversidade das observações.

Pensamos que a tutela poderia ter feito suas estas preocupações e acolher as Recomendações/Implicações para a acção deste seu órgão consultivo para efeitos de acompanhamento da ADD.

Finalmente, referimos um excerto do *Relatório sobre o Acompanhamento e a Monitorização* da ADD na rede de escolas associadas ao CCAP – Junho de 2009 (p. 30), Parte II - desenvolvimento da ADD, 3.4. processo de ADD – sobre a questão da Observação de aulas e discussão/diálogo sobre as aulas observadas, onde se conclui que “a percepção recolhida nas escolas associadas foi a de que a avaliação da componente científico-pedagógica constituiu um dos factores de mal-estar nas escolas. Os próprios avaliadores não se sentem preparados nem à vontade para desempenhar esse papel e mostram-se afectados pelo questionamento da sua legitimidade por avaliados. Dos docentes que vieram a requerer a avaliação da componente científico-pedagógica, identificam-se os seguintes perfis: docentes do quadro que desejam obter a classificação máxima; docentes do quadro e contratados que entendem a observação da prática docente como um elemento imprescindível da avaliação do desempenho; docentes contratados, que dependem da avaliação para contratações futuras.”

Rodrigues & Peralta (2008, 9-10), num texto publicitado na página da DGRHE, e no que respeita à profissionalidade docente e à avaliação do desempenho do professor, salientam que:

- O exercício profissional do professor não é redutível a um somatório de comportamentos, antes depende de um juízo profissional em situação (atenção ao uso de grelhas de observação cuja fundamentação e construção escapa aos seus utilizadores e cujo uso não pode deixar de ser contextualizado);
- A observação e sequente avaliação do exercício profissional não pode ser feita sem que antes sejam definidos e consciencializados os quadros de referência relativamente aos quais será legítimo proceder a apreciações;
- Não pode o professor em exercício ser comparado com o professor em formação inicial – os procedimentos de formação e de avaliação de uns e de outros não obedecem nem aos mesmos objectivos nem aos mesmos parâmetros, critérios e indicadores (atenção às práticas de observação de aulas ou de análise de planos e outros documentos que tentam fazer a transferência de práticas de formação inicial).

Convém explicitar os conceitos de **observação** e **supervisão**, muitas vezes usados indiferenciadamente e, não raramente, como equivalentes de **avaliação**, quando aplicados à prática docente.

Alarcão & Tavares (1987, 18) definem a **supervisão** nos seguintes termos: “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”, propondo que deva entender-se a supervisão como “actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”.

No *Prefácio* de Vieira (1993, 5), Alarcão defende que “ao supervisor à moda antiga (experiente, perspicaz, inteligente, sensato, perseverante e imaginativo, segundo a sua receita) deve acrescentar-se uma postura reflexiva e uma formação especializada”.

Não deixa de se nos afigurar curioso que, antes do final de década de 1980, a formação especializada em supervisão e avaliação de professores fosse defendida como uma necessidade absoluta para fazer face ao acompanhamento profissional dos professores em início de carreira. Não deixa de se nos afigurar igualmente curioso que a equipa ministerial responsável pela proposta e implementação de um modelo de ADD, vinte anos depois, não tenha sentido essa mesma necessidade.

Temos sentido alguma curiosidade em clarificar o contexto ou enquadramento deste conceito de *supervisão* e *supervisor*, que sabemos merecer alguma desconfiança por parte de alguns académicos com formação e estudos especializados mais recentes, que preferem o recurso ao conceito de “observação”.

Independentemente da subtilidade e da *nuance* semântica que os possa separar, deixamos aqui uma reflexão de Stones (1984, VII, citado por Vieira, 1993, 27), que, numa espécie de narrativa diarística, e com a simplicidade que caracteriza este registo escrito, procura explicitar os conceitos de **supervisão** e

supervisor:“Estava um dia sentado em frente à máquina de escrever, a tomar notas sobre supervisão, quando a máquina soluçou e o produziu super-visão. De repente, percebi do que se tratava. A qualificação necessária para se ser supervisor era a super-visão. O meu pensamento prosseguiu uma análise da super-visão. Quais as capacidades que a constituíam? Naturalmente, pareciam estar todas relacionadas com a visão. Em primeiro lugar, alguém com super-visão teria de possuir uma visão apurada para ver o que acontece na sala de aula. Depois, necessita de introvisão para compreender o significado do que lá acontece, antevisão para ver o que poderia estar a acontecer, retrovisão para ver o que deveria ter acontecido mas não aconteceu e segunda-visão para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido mas não aconteceu. Como se pode concluir, considero a supervisão uma actividade bastante complexa”.

Alarcão & Roldão (2008) sugerem-nos um conceito emergente de professor, apresentando-o como um profissional que actua em contextos socioculturais e institucionais plurais, instáveis e complexos nos quais se deseja assumir como interventor crítico, no sentido de proporcionar condições que garantam as aprendizagens e influenciem as comunidades. Defendem estas autoras que estamos perante um novo paradigma profissional, uma nova concepção de profissionalidade que exigem, da parte do sistema, no que diz respeito a opções políticas de formação e avaliação de professores, novos modelos de formação inicial de professores e de supervisão, assentes em concepções mais inovadoras e menos tradicionais.

Viegas (2009, 15) chama a atenção para os riscos de pretendermos aplicar as bases deste modelo de supervisão na avaliação do desempenho de professores integrados na carreira, alguns deles com décadas de experiência profissional acumulada, sustentando que “no que a esta nota diz respeito, devemos assinalar que não se trata de retirar a importância ao ciclo de supervisão, mas, por exemplo, os momentos de encontro pré e pós-observação de aulas não podem ser vistos com a preocupação, por parte do Avaliador, de que o Avaliado tem de ser ensinado, que não sabe e/ou que não sabe fazer. Por contrário, o enfoque tem de

ser posto no desenvolvimento profissional dos envolvidos, esquecendo, porventura, que a prática concreta nas escolas não é coerente com esta orientação/indicação e que o sucesso depende da forma como for gerido todo o processo de avaliação e do envolvimento dos interessados”.

Sobre esta matéria, a mesma autora, como especialista e formadora de futuros Avaliadores, conclui que “fruto da divisão em categorias, imposta pelo Estatuto da Carreira Docente, os Professores Titulares a desempenhar cargos de coordenação de Departamento Curricular ou de Conselho de Docentes ou, ainda, aqueles em quem foram delegadas competências de avaliação, viram-se a braços com a tarefa de avaliar, quase de imediato, os colegas. Percebemos, de modo particular, que se sentiam inseguros no processo, nomeadamente no que respeita à metodologia de observação de aulas, que a maioria não dominava. Conscientes de que precisam de sentir legitimidade social para julgar, atendendo ao contexto de interação em que se movimentam, recebiam a influência das consequências que podem advir dos seus julgamentos” (Viegas, 2009, 14).

Estava posta em causa a credibilidade dos Avaliadores, quer pela forma como foram recrutados, quer pela proximidade e cumplicidades com os avaliados. Era necessário e urgente dotar um corpo de profissionais de competências específicas que lhes permitissem realizar a tarefa de avaliar os seus pares com o mínimo de constrangimentos.

Essa formação especializada deveria ser adquirida nas áreas da Supervisão e Avaliação Educacional. Viegas (2009, 15), defende que “face a este conjunto de percepções, afigura-se-nos necessária uma intervenção no sentido de habilitar os Avaliadores para a sua tarefa, contribuindo para a sua acreditação junto da comunidade escolar, aspecto que, no entanto, nos parece dos mais sensíveis e difíceis. Capazes de criar compromissos entre os diversos interesses competitivos, estes devem concorrer para valorizar o processo de Avaliação do Desempenho Docente e não esquecer que ele integra dimensões formais e informais. Na verdade, quanto a este último aspecto, não podemos esquecer que há cumplicidades e vivências conjuntas e, assim sendo, necessidade de prevenir

conflitos, o que passa em grande medida por ir validando o papel dos Avaliadores. Hão-de, inclusivamente, ocorrer situações em que os Avaliados detêm mais conhecimentos, qualificações e experiência do que os próprios Avaliadores, nomeadamente na componente científico-didáctica, e estes vão ter de compreender que devem desempenhar outro papel que não o de «orientador de estágio».

No que se refere à observação, e na opinião de Estrela (1984, 62), aprender a observar poderá ajudar o professor a conhecer e identificar fenómenos, a aprender relações sequenciais e causais, a ser sensível às reacções dos alunos, a recolher objectivamente informação, organizá-la e interpretá-la, a situar-se criticamente face aos modelos existentes, a realizar a síntese entre a teoria e a prática.

Damas & De Ketele (1988, 20) definem a **observação** como “um processo fundamental que não tem um fim em si mesmo mas se subordina e se põe ao serviço de processos mais complexos, tais como a avaliação, o diagnóstico, o julgamento (a formulação de juízos), a investigação descritiva e a experimentação”.

Para Serafini & Pacheco (1990, 5-6), “a observação adquire a sua máxima utilidade na formação de professores quando se associa efectivamente à retroalimentação da informação ou feedback. No modelo de supervisão clínica, a observação, previamente planificada, incide, fundamentalmente, sobre a aula, sendo estabelecidos acordos entre o professor e o supervisor acerca do que e como se observará. Neste processo clínico de ajuda, o professor e o avaliador utilizam variados instrumentos e técnicas de observação partindo-se do princípio de que a análise do comportamento na turma é suficiente para melhorar o processo didáctico. No modelo de supervisão de desenvolvimento utiliza-se a observação mediante um processo de colaboração e de cooperação, entre supervisor e professor, para a resolução de problemas”.

Sobre a capacidade de análise do real, Postic & De Ketele (1988, 248) defendem que “a aprendizagem de observação não é somente uma apropriação progressiva de técnicas, está previamente subordinada a uma tomada de consciência de si enquanto observador, das suas relações com a situação observada, da sua implicação pessoal na recolha de informação”.

A observação do ensino em contexto de sala de aula, no âmbito da ADD, por observadores com qualificação especializada, internos ou externos à escola, afigura-se-nos como uma estratégia que poderá contribuir eficazmente para o aperfeiçoamento da prática profissional dos professores. No entanto, esta função assume uma componente técnica e uma componente ética, isto é, a avaliação do ensino dos professores dependerá sempre de *quem a faz, como a faz*, com que competências, instrumentos e estratégias, e, sobretudo, *para que a faz*, com que objectivos.

A auto-observação como estratégia de desenvolvimento profissional

Quando falamos de avaliação do desempenho dos professores, só conseguimos perspectivá-la como contributo e estímulo para o seu desenvolvimento profissional. Como diz Flores (2009, 18) “numa lógica de avaliação enquanto estratégia de desenvolvimento e melhoria, a participação dos docentes é fundamental e decisiva para a compreensão das suas práticas, para a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem para a promoção da própria aprendizagem e desenvolvimento profissional, o que pode (e deve) incluir a colaboração de colegas (...) num esforço constante de promoção da qualidade do ensino e da valorização da aprendizagem a partir da avaliação”.

Se esta hetero-observação se reveste de extrema importância para o aperfeiçoamento profissional da prática docente, não podemos deixar de considerar que o olhar, a reflexão do próprio professor sobre o seu desempenho poderá constituir uma estratégia formativa não negligenciável, em matéria de

avaliação do desempenho docente em contexto de sala de aula e, consequentemente, para o seu aperfeiçoamento profissional.

Alcaraz (2007, 25-27) perspectiva o professor como um *profissional com capacidade para a investigação e a inovação*. Se noutros tempos podíamos defini-lo como um mero transmissor de conhecimentos, na actualidade, a actividade docente abarca âmbitos mais amplos e diversificados, estreitamente relacionados com a aprendizagem, como sejam, as relações sociais e o trabalho colaborativo, em equipa. Defende este autor que a avaliação como actividade regular e sistemática facilita o conhecimento do nível de actuação profissional e fornece informação relevante para o melhorar. Reconhece pouca eficácia à avaliação da prática docente por parte de inspectores por esta não contar com a participação dos professores, mostrando-se favorável ao desenvolvimento de *processos de auto-observação docente* que possibilitem a reflexão sistemática sobre o que se passa na sala de aula e que, consequentemente, promovam a dinamização de estratégias e competências para melhorar o ensino.

O mesmo autor defende, assim, que a auto-observação é uma forma mais enriquecedora e que respeita a autonomia profissional do professor, assumindo-se este como um agente capaz de fazer um percurso individual com vista à *excelência profissional*.

Neste texto, o referido autor apresenta modelos de Escalas para efectuar a auto-avaliação da prática docente nos vários níveis de ensino, possibilitando ao leitor ficar em posse de instrumentos e estratégias para que os professores possam proceder à sua auto-avaliação. Convém reter a definição que apresenta para este conceito: “a *auto-avaliação da prática docente* é um processo em que os professores, através da recolha de informação, emitem opiniões e juízos de valor sobre a adequação e grau de eficácia do seu próprio conhecimento e actuação, com a finalidade de melhorar a sua intervenção docente” (Alcaraz, 2007, 84).

Também Day (2001) defende que o aperfeiçoamento e desenvolvimento de competências conducentes ao desenvolvimento integral do professor, pessoal e profissional, diz respeito às múltiplas experiências de aprendizagem, favorecendo

a melhoria do desempenho profissional dentro da sala de aula, interiorizando uma atitude profissional de permanente questionamento. Este é um processo através do qual, os professores, sozinhos e em conjunto com os seus pares, revêem e valorizam o seu papel como agentes de mudança e de inovação, construindo, de forma crítica, conhecimento e competências ao longo da sua vida como profissionais do ensino.

O mesmo autor, na linha anteriormente defendida, de práticas reflexivas e de trabalho colaborativo, como suporte de um efectivo crescimento profissional dos docentes, afirma que estes deverão “encontrar formas de olhar para a sua experiência de aprendizagem a partir de diferentes perspectivas” e que, “irão querer abrir a sua sala de aula para poder partilhar e aprender assegurando-se que o seu pensamento e as suas práticas não se baseiam unicamente na sua própria experiência” (Day, 2004, 157).

O pensamento explanado em Day (2004) vai no sentido de defender que a vivência de experiências e práticas reflexivas exigem, da parte dos professores, o domínio de competências cognitivas e metacognitivas, que lhe permitam fazer a análise descritiva e crítica da sua própria prática, tendo sempre em vista a melhoria da qualidade do seu ensino.

Alarcão & Roldão (2008, 19), sobre esta matéria, afirmam que esta é uma “concepção democrática e estratégica que valoriza a reflexão, aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar conhecimento (...) capaz de criar para todos os que nela trabalham condições de desenvolvimento e aprendizagem”.

Resumidamente, e em jeito de conclusão, consideramos assumir, a par da importância da hetero-observação, o processo de **auto-observação** do ensino em contexto de sala de aula uma relevância e eficácia inegáveis para a avaliação do desempenho docente em contexto de sala de aula, enquanto estratégia de auto-formação e de auto-construção do aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional dos professores.

2.4. Erros e distorções no processo de avaliação do desempenho docente

Caetano (2008), num exercício de antecipação dos principais erros que podem ocorrer no processo de ADD, refere os seguintes, embora reportados a qualquer processo de avaliação de desempenho, em geral:

- O erro de *halo ilusório*, que pode ocorrer sempre que o avaliador se baseie numa apreciação geral do avaliado, a partir da qual classificaria cada um dos atributos a avaliar. Sempre que a impressão geral, negativa ou positiva, condiciona a distinção das várias facetas do desempenho do avaliado estamos perante um efeito de halo ilusório;

- O erro de *brandura* ocorre quando o avaliador classifica os vários atributos ou comportamentos dos avaliados acima do ponto médio da escala, como se esta começasse a meio;

- O erro de *severidade* ocorre na tendência inversa da anterior, sempre que a classificação se generaliza abaixo do ponto médio da escala, como se os pontos máximos desta fossem inatingíveis;

- O erro de *tendência central* verifica-se quando a generalidade das classificações se situa em torno do ponto médio da escala;

- O erro de *restrição de amplitude* ocorre quando os avaliadores, de forma intencional ou não, utilizam exclusivamente um ou dois pontos da escala;

- O efeito de *recência* manifesta-se quando o avaliador se deixa condicionar, nos seus julgamentos parcelares do desempenho do avaliado, por ocorrências recentes, muito próximas do final do período em avaliação;

- O erro fundamental da *atribuição causal* origina frequentemente alguma conflitualidade entre avaliador e avaliado, pois este tem tendência a atribuir os seus fracos desempenho a factores contextuais, alheios à sua pessoa e, por outro lado, o avaliador, frequentemente, ignora estes factores, imputando toda a responsabilidade do nível de desempenho ao avaliado;

- O erro de *contraste*, podemos afirmá-lo, é uma inevitabilidade que, sabemo-lo bem, não deveria acontecer mas é difícil evitar que ocorra; este erro acontece sempre que o avaliador aprecia o desempenho de um determinado avaliado por comparação com o desempenho de outros, ao invés de o fazer tendo

como referência os critérios e padrões considerados orientadores do sistema de avaliação.

Estas distorções cognitivas ocorrem com alguma frequência em processos de avaliação nas mais diversas áreas. Convém, por isso, que avaliadores e avaliados estejam aptos a preveni-las e evitem as consequências negativas, ao nível da justiça e equidade do processo, da vida dos avaliados e sobre o ambiente de trabalho. Estaria em risco a eficácia do sistema de avaliação. Uma formação adequada para avaliadores e avaliados minimizaria os efeitos colaterais da eventual ocorrência de qualquer um destes erros. Acrescidamente, uma formação especializada em supervisão e avaliação para os avaliadores reduziria significativamente a possibilidade de estes ocorrerem.

Em suma, a observação da componente científico-pedagógica, quer em contextos informais, quer em contexto de avaliação do seu desempenho em sala de aula, assume uma importância significativa no momento actual. A complexificação da sociedade e, conseqüentemente, da vida nas escolas, exigem dos professores um esforço crescente no sentido de adaptar o seu ensino às múltiplas realidades com que tem de lidar, na sua prática docente diária.

Os professores sentem como um imperativo profissional encontrar respostas para as novas exigências da sua profissão e têm consciência de que, de forma solitária, dificilmente as obterão. Cabe aqui perspectivar modos de actuação favoráveis a esta realidade, promovendo a reflexão partilhada e dinâmicas colaborativas entre professores, incluindo os resultados da auto-observação.

Parte II

Investigação empírica

“Em estudos científicos, é essencial o conhecimento da área em que se deseja intervir.”

Albano Estrela, 1992, 9.

“O professor é um profissional capaz de descrever, interpretar e reflectir sobre a sua prática, participar de forma activa na sua avaliação formativa, individual, e ou em trabalho cooperativo com os seus pares.”

Ângela Rodrigues & Helena Peralta, 2008, 9.

Como referimos na componente teórica deste trabalho, entre 2002 e 2005, o Governo deu início ao que designou como uma “revolução” na Administração Pública, no âmbito da qual criou um sistema de avaliação de desempenho a aplicar a todos os seus trabalhadores. A entrada em vigor da Lei n.º 66-B/2007, de 28 de Dezembro, instituiu o Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública (SIADAP), sendo, no entanto, omissos relativamente aos modelos de avaliação adaptados aos corpos profissionais específicos.

No que se refere ao ensino, em finais de 2006, o Ministério da Educação negociou com os sindicatos dos professores a revisão do Estatuto da Carreira Docente em vigor que ficou legitimado no Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro (cuja alteração foi recentemente aprovada em Conselho de Ministros, aguardando publicação em Diário da República), o qual sustentou a redacção e

aprovação do Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, que formaliza ADD.

Este diploma viria a ser objecto de uma forte contestação por parte dos docentes, dos sindicatos de professores e por alguma “sociedade civil”. Em sequência, o Governo, através do Ministério da Educação, introduziu algumas correcções ao Modelo proposto, patentes no Despacho n.º 32048/2008, de 16 de Dezembro, e Decreto-Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro. O Modelo inicial dera lugar ao que ficou conhecido como “Simplex”, ou modelo simplificado. Ainda assim, o clima de críspação e contestação adensava-se, tornando muito difícil introduzir ou fazer regressar ao seio da classe docente um clima de acalmia, de serenidade, e, muito menos, de aceitação dos pressupostos do Modelo.

Avaliados e avaliadores comungavam das mesmas inquietações, das mesmas dúvidas; o desnorte e a falta de (in)formação imperavam no sector educativo. Os educadores e professores recebem nas escolas, em catadupa, diplomas, despachos, decretos-regulamentares, notas informativas/explicativas, comunicações, esclarecimentos, orientações, enfim, um rol extenso de instruções que viria a ser contraproducente. Os professores mostram-se cada vez mais confusos e revoltados com a forma como o processo foi lançado e como continua a ser conduzido.

A avaliação da componente científico-pedagógica da actividade de ensino, de acordo com o diploma, deveria ser assumida pelos Coordenadores dos Departamentos Curriculares e por professores titulares com delegação de competências daqueles. Estes avaliadores, sem terem formação específica para tal e não conseguindo uma apropriação de toda a substância do Modelo e dos instrumentos de operacionalização do mesmo – as grelhas de observação – manifestaram de modo recorrente um enorme desconforto na sua utilização.

O estudo empírico que apresentamos surge neste contexto político e social, incidindo sobre as percepções de professores do Ensino Básico e do Ensino Secundário relativamente a aspectos particulares da ADD, em geral, e da hetero-

avaliação da componente científico-pedagógica do ensino em contexto de sala de aula, em particular.

Devemos confessar que se trata de um objecto de estudo formulado a partir das nossas próprias funções como professor do Ensino Secundário que acompanhou e vivenciou todo o processo de avaliação antes descrito, com todas as suas vicissitudes. Dessa formulação não está também ausente, como se compreende, a reflexão que tivemos oportunidade de realizar na componente curricular do Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*.

Devemos igualmente explicitar que a nossa preocupação investigativa ganha sentido no propósito, que muito tem de pragmático: encontrar formas de transformar a temática-problema formulada em temática-solução. Na verdade, à opção pelo estudo da avaliação do desempenho docente estiveram subjacentes várias inquietações: será que o processo tem de acarretar, inevitavelmente, perturbação e angústia a todos os intervenientes? A conflitualidade tem de caracterizar irremediavelmente a sua operacionalização? Como transformar um cenário negativo num cenário positivo, numa mais-valia para o desenvolvimento profissional dos educadores e dos professores?

Efectivamente, pensamos ser de particular interesse o surgimento de contributos fundamentados e validados pela investigação empírica para a reposição nas escolas de um clima de serenidade e tranquilidade, sem o qual este regime de avaliação não produzirá os efeitos pretendidos pela tutela.

Capítulo 3:

Planificação da investigação

Neste terceiro capítulo da presente Dissertação, apresentaremos o problema do nosso estudo empírico e os correspondentes objectivos, procederemos ao esclarecimento de conceitos, explicitaremos a abordagem metodológica da recolha de dados e apresentaremos o instrumento utilizado para a realização do mesmo.

3.1. Problema e objectivos da investigação

Dos pressupostos anteriormente referidos, surgiu o nosso problema que se traduz numa dupla questão: “Quais as percepções que professores têm da avaliação do ensino docente e da hetero-observação do ensino em contexto de sala de aula estabelecida no Modelo de ADD vigente?”

Para uma melhor compreensão da pergunta formulada, convém especificar os dois conceitos principais nela contidos: *percepção* e *avaliação de desempenho*

Utilizamos o conceito *percepção* no sentido de representação, construção mental, significado atribuído. No caso concreto, reporta-se ao entendimento que os sujeitos têm dos aspectos essenciais que corporizam a avaliação ADD e dos tópicos apresentados no instrumento de registo da hetero-observação do ensino em contexto de sala de aula. Utilizamos o conceito *avaliação de desempenho* como um “processo em que se procura identificar, observar, medir e desenvolver o

desempenho dos indivíduos, tendo como principal propósito torná-lo congruente com os objectivos da organização” (Caetano, 2008, 28-29).

Com base neste problema, estabelecemos os três conjuntos de objectivos que a seguir se enunciam:

1. Identificar percepções de professores acerca

- do conceito de “bom professor”;

2. Identificar percepções de professores acerca de aspectos entendidos como fundamentais na estruturação de um processo de ADD:

- da pertinência da ADD;

- dos objectivos/finalidades da ADD;

- dos agentes que devem ser avaliados e que devem avaliar;

- dos aspectos que devem ser avaliados;

- dos contextos em que o desempenho docente deve ser avaliado;

- das estratégias/instrumentos de suporte da observação/avaliação.

3. Identificar percepções de professores acerca dos aspectos constantes da grelha de hetero-observação da componente científico-pedagógica disponibilizada pela tutela (preparação e organização das actividades lectivas; realização das actividades lectivas; relação pedagógica com os alunos; e avaliação das aprendizagens dos alunos), no que respeita a:

- pertinência que atribuem a esses aspectos nessa grelha;

- informação que possuem para avaliar estes aspectos;

- compreensão que têm do conteúdo dos referidos aspectos.

Para uma melhor compreensão destes objectivos, sintetizamo-los no esquema seguinte (Cf. Figura 1), estabelecendo a estrutura lógica que guiou a nossa investigação.

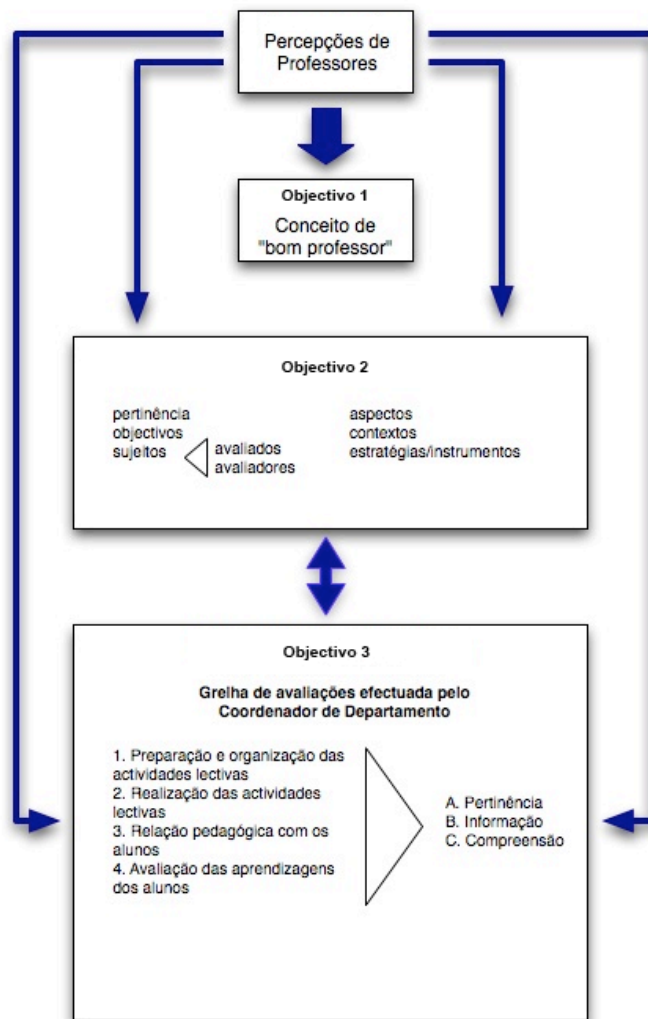


Figura. 1 – Apresentação esquemática dos objectivos da investigação

3.2. Abordagem metodológica, instrumento e procedimentos de recolha de dados

Optámos por uma metodologia de cariz não-experimental, na medida em que não existe manipulação de variáveis independentes (Alferes, 1997) e recorreremos a uma abordagem quantitativa e qualitativa para conseguirmos uma compreensão mais completa do problema (Fernandes, 1991).

Em termos éticos e relacionais, observámos com particular atenção os princípios do respeito mútuo, de protecção da identidade, de não manipulação, de

salvaguarda da livre cooperação e de informação (Miles & Huberman, 1984). Assim, a participação dos sujeitos dependeu sempre da sua livre declaração de colaboração, sendo-lhe garantida a confidencialidade e o anonimato, num texto de apresentação da investigação, no qual também se informavam acerca da possibilidade de acesso aos resultados.

Para investigarmos o nosso problema, e em consonância com os objectivos definidos, elaborámos, tendo por base as orientações e grelhas fornecidas pela tutela, um instrumento de auto-preenchimento (cf. Anexo I).

Tal instrumento é composto por duas partes, precedidas de uma secção para recolha de informação sócio-demográfica (a saber: sexo, idade, tempo de serviço, e nível de ensino leccionado) e da formação recebida sobre avaliação de desempenho docente (acções de duração aproximada de 5h ou de mais de 15h, como estava previsto pelo Ministério da Educação e levadas a cabo nos Centros de Formação de Professores).

A Parte I do instrumento assume a forma de questionário semi-estruturado e é constituída por um item destinado a averiguar o objectivo 1 (“Identificar percepções de professores acerca do conceito de *bom professor*”) e por um conjunto de sete itens destinados a averiguar o objectivo 2 (“Identificar percepções dos professores acerca da pertinência da ADD - objectivos, avaliadores, avaliados, aspectos a avaliar, contextos e estratégias/instrumentos a utilizar”). Para responder, os sujeitos dispunham de uma escala de cinco pontos (1: mínimo a 5: máximo), que nos permite situá-los em termos de tendência, e de um espaço para justificação, que nos permite perceber o sentido dessa tendência.

A Parte II do instrumento assume a forma de escala e é constituída por um conjunto de dezasseis itens que foram transpostos directamente da grelha do Ministério da Educação para sustentar a hetero-observação da componente científico-pedagógica do ensino em sala de aula. Relativamente a cada um dos itens, inquirimos os sujeitos sobre a *Pertinência* que lhe atribuem, a *Informação* que consideram ter recebido sobre esta temática e a *Competência* que consideram

ter para eventualmente avaliarem os tópicos constantes. Para responder, os sujeitos dispunham também de uma escala de cinco pontos (1: mínimo a 5: máximo), ainda que apresentada, em termos de forma, de modo diferente da usada na Parte I.

O instrumento que utilizámos na recolha de dados apresenta, assim, a estrutura seguinte (cf. Quadro I).

Quadro I –Estrutura do Instrumento

Instrumento	Objectivos	Itens
Aspectos Sócio-Demográficos e n.º de sessões de formação assistidas	Identificação, caracterização do Nível de Ensino e N.º de Sessões de formação assistidas.	1, 2, 3 e 4
Parte I	Caracteriza as Opiniões relativamente a Objectivos, Aspectos, Contextos e Estratégias da Avaliação.	5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11
Parte II	Caracteriza as percepções sobre Pertinência, Informação e Competência da Avaliação dos Professores.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16

Em termos de recolha de dados, o nosso propósito inicial foi recorrer ao correio electrónico, pelo que adequámos o instrumento a esta especificidade e solicitámos a Directores de Centros de Formação de Professores da Região Centro o apoio no seu encaminhamento a professores a eles afectos (Cf. Anexo II).

Na verdade, era nossa intenção minimizar o gasto de tempo e o esforço no preenchimento e assegurar o máximo de comodidade, no entanto, esta estratégia não se revelou de grande sucesso, ficando abaixo do previsto na literatura: Pinheiro & Silva (2004), citando Bravo (2001, 320), referem que a taxa de retorno por esta via rondará os 40%; no mesmo estudo, aqueles autores, citando Alreck (1995, 35), consideram a taxa de 30% como rara e apontam como normal taxas entre os 5 e os 10%. Por seu lado, Fox (1987) considera que na investigação social, um retorno de cerca de 30% é aceitável.

No nosso estudo, a taxa de retorno, nesta fase inicial, foi de 10%, o que, de acordo com os autores referidos, fica abaixo das expectativas, o que pode ser

explicado pelo facto de, por um lado, os professores se dizerem desgastados com o tema, associando-o à Administração Central e, por outro, terem sido abordados no final do ano lectivo, quando o desgaste físico e psíquico atingia níveis altos.

Desta forma, decidimos alterar o formato da abordagem, voltando a solicitar a colaboração dos mesmos Directores, mas, desta vez, no sentido de nos facilitarem o acesso presencial aos formandos que estavam integrados em várias Acções de Formação. Optámos, pois, pelo preenchimento em suporte de papel e na hora, estratégia que viria a revelar-se muito mais eficaz, tendo em conta um aumento para cerca de 100% das recolhas.

Capítulo 4:

Resultados e sua análise

Neste quarto e penúltimo capítulo do nosso trabalho de investigação, apresentamos e discutimos os dados obtidos na sua componente empírica, procedendo, como referimos antes, a uma análise qualitativa e quantitativa dos mesmos. Análise que se consubstancia na sistematização de dados parciais a que se seguem breves sínteses dos aspectos que se nos afiguram como mais relevantes para esclarecer os objectivos que nos propusemos. No final, procederemos a uma análise global de todos os dados, salientando as ideias principais deles extraídas.

Antes, no entanto, de apresentarmos esses dados, detemo-nos na descrição da amostra e na análise das características psicométricas da Parte II do nosso instrumento de medida.

4.1. Caracterização da amostra

A amostra do nosso estudo ficou composta por 85 professores de escolas Básicas e Secundárias dos distritos de Coimbra e Aveiro.

Para darmos dela uma ideia mais precisa, seguiremos os aspectos sócio-demográficos solicitados: sexo, tempo de serviço, nível de ensino em que lecciona e número de sessões de formação sobre ADD frequentadas.

Quanto ao género (Cf. Quadro II), 52 sujeitos são do sexo feminino e 31 do sexo masculino (2 sujeitos não responderam a esta pergunta).

Quadro II – Distribuição da amostra pela variável sexo

Sexo	n	%
Feminino	52	61,2
Masculino	31	36,5
Não responderam	2	2,3
Total	85	100,0

Relativamente ao nível de ensino no qual os professores leccionam (Cf. Quadro III), 62 dos sujeitos estão enquadrados no ensino secundário (73,0%)

Quadro III – Nível de ensino leccionado

	n	%
3º Ciclo e Secundário	62	73,0
2.º e 3.º Ciclo	18	21,1
Total	80	94,1
Não responderam	5	5,9
Total	85	100,0

Os sujeitos apresentam uma média de tempo de serviço de 15,8 anos (DP= 9,477), o qual varia entre um tempo mínimo de 1 ano e um tempo máximo de 35 anos. Quanto ao número de sessões de formação sobre ADD que frequentaram, a média é de 0,71 (DP=1,25), variando entre as 0 sessões e as 8 sessões (Cf. Quadro IV)

Quadro IV – Distribuição da amostra pelas variáveis *Tempo de Serviço* e *Sessões de Formação sobre ADD frequentadas*

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Tempo de serviço	83	1	35	15,88	9,477
N.º de Sessões	79	0	8	,71	1,252

4.2. Tratamento dos dados e sua análise

Para o tratamento estatístico e análise dos dados utilizámos a versão 17.0 do programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Procedemos a uma estatística descritiva (frequências relativas, médias, desvios-padrão). Procedemos, ainda, a análises de Correlação, recorrendo à estatística inferencial, aceitando como variáveis estatisticamente significativas todas as diferenças com um nível de significância inferior a 0.05. Contudo, nesta estatística, não se verificaram associações significativas.

Complementarmente, para tratar a informação proporcionada pelos sujeitos nas justificações às respostas abertas da Parte I do nosso instrumento, recorreremos à *Técnica de Análise de Conteúdo*, seguindo os procedimentos aconselhados por D'Unrug; (1974); Bardin; (1991) e Estrela, (1994). Trata-se de um processo que desenvolvemos em três fases: *pré-análise, codificação e categorização das respostas e interpretação* das mesmas.

Estudo da consistência interna do instrumento

A Parte II do instrumento, consubstanciada numa Escala, apresenta uma consistência interna de 0,981 (cf. Quadro V). O protocolo sócio-demográfico e a Parte I do instrumento apresentam uma consistência interna de 0,846. Estes valores do *alpha* de *Chronbach* são considerados, respectivamente, como *muito bons* e *bons*.

Quadro V - Consistência interna do instrumento

	Alpha Cronbach	n.º de Itens
Parte II	0,981	48
Parte I + Perguntas sd	0,846	74

Os resultados sugerem uma *muito boa* consistência interna do protocolo de uma forma geral.

4.3. Análise descritiva dos dados

Começamos por apresentar os resultados obtidos com a análise das características psicométricas dos instrumentos de medida utilizados para avaliar as

opiniões dos sujeitos da nossa amostra. De igual forma, são apresentadas as análises descritivas dos resultados nas três vertentes diagnosticadas (Pertinência, Informação e Competência). Segue-se a análise central do estudo, nomeadamente no sentido de averiguar as relações entre as várias facetas usadas. Finalmente, foi realizado um estudo de correlação, *r de Pearson*, entre os Objectivos da Avaliação e as Estratégias Usadas, no qual não se registaram associações estatisticamente significativas.

O presente estudo tem como objectivo geral analisar os Objectivos, Opiniões, Estratégias, Contextos Avaliativos e Aspectos que os sujeitos enquadram na avaliação do desempenho, em termos individuais. Assim, neste capítulo, apresentamos e analisamos os resultados empíricos resultantes da investigação sobre as variáveis de natureza sócio-demográfica e as várias práticas avaliativas.

Objectivo 1: Percepções de professores acerca do conceito de “*bom professor*”

As respostas a esta pergunta – Pergunta 4 - foram organizadas em duas categorias extraídas da legislação antes referida, que estabelece dois domínios de desenvolvimento docente: **profissional e pessoal**.

Os docentes, sobre este conceito (cf. Quadro VI), referiram-se às competências profissionais, especificando aspectos relacionados com competências científicas, pedagógico-didáticas, relacionais e reflexivas. Alguns referiram igualmente competências pessoais. Maioritariamente, associam ao conceito de *bom professor* a competência científica (transmissão de conhecimentos, domínio de conteúdos e rigor científico).

Em segundo lugar, os sujeitos destacam a competência pedagógico-didáctica, referindo como significativas as seguintes características: promoção do interesse e motivação dos alunos; capacidade de comunicação e clareza discursiva; relação humana com os alunos/empatia; adaptação do ensino ao grupo/turma; formação integral do aluno / promoção de auto-estima; promoção e valorização de valores éticos; contributo para a formação de cidadãos

responsáveis e intervenientes; preparação de aulas; sentido de justiça e equidade na avaliação dos alunos; inovação.

Quadro VI - Conceito de *Bom Professor*

Categorias	Sub-categorias	Especificação	Total
Competências profissionais	Científicas	Transmite conhecimentos Conceitos Rigor científico	38
	Pedagógico-didáticas	Prepara as aulas Promove interesse Promove a motivação aluno Estabelece e faz cumprir regras Atento às situações de aula Actualização permanente	36
	Relacionais	Relação humana com os alunos Compreensão Capacidade de diálogo Envolvimento na Dinâmica de escola Envolvimento na comunidade Boa relação com os colegas Cooperação	19
	Reflexivas	Reflecte sobre as práticas Questionamento Reformula práticas	15
Competências Pessoais		Inteligência Flexibilidade Diligência Responsabilidade Honestidade Integridade Sensibilidade Bom senso Paciência/atenção Sentido de humor	11

Em terceiro lugar, surge-nos a referência à participação na vida da escola - comunidade escolar e educativa; integração e envolvimento na dinâmica da escola; boa relação com os colegas; cooperação; cumprimento de tarefas com profissionalismo.

Em quarto lugar, os sujeitos destacaram a preocupação com o seu desenvolvimento profissional, isto é, surge a ideia de que o professor deve reflectir sobre a sua própria prática, questionando-se permanentemente, com vista a uma reformulação e ajustamento à realidade do contexto do grupo/turma.

Em quinto lugar, surgem-nos várias referências a características pessoais, de personalidade e sócio-afectivas, como por exemplo: inteligência; flexibilidade; diligência; responsabilidade; honestidade; integridade; sensibilidade; bom senso; paciência; atenção e sentido de humor.

Sintetizando, na perspectiva dos sujeitos respondentes, o *bom professor* é todo o profissional que detém uma sólida competência científica (que domina os conteúdos disciplinares das áreas de ensino que ministra) e que apresenta uma consistente competência pedagógico-didáctica (transmite eficazmente os conhecimentos, preocupando-se e adaptando o seu ensino-aprendizagem ao grupo concreto que tem à sua frente). Simultaneamente, o *bom professor* deve preocupar-se com a dinâmica da escola/instituição em que trabalha, procurando integrar-se na vida da comunidade escolar e educativa. Algumas características pessoais são ainda referidas por um conjunto de respondentes como facilitadoras do bom desempenho profissional do professor, como por exemplo, a inteligência, a flexibilidade, a paciência e o sentido de humor.

Objectivo 2: Percepções de professores sobre a avaliação do seu desempenho: pertinência; fins; aspectos; avaliados; avaliadores; contextos e estratégias.

No que respeita à avaliação do desempenho – Pergunta 5 –, podemos constatar que os sujeitos concordam maioritariamente com a sua existência (Cf. Quadro VII).

Quadro VII – Existência da avaliação do desempenho docente

Opinião	n	%
Concordo	58	68,2
2	14	16,5
3	9	10,6
Discordo	3	3,5
Total	84	98,8
Total	85	100,0

Da nossa amostra, 58 professores (68,2%) concordam completamente com a existência de ADD.

No que respeita às justificação apresentadas (Cf. Quadro VIII), os docentes que declararam *concordar completamente* com a ADD aproximam-se muito do

discurso normativo-legal, referindo os seguintes aspectos: equidade; diferenciação; aperfeiçoamento/valorização profissional; promoção de hábitos de reflexão e de auto-avaliação. Os professores que *concordam* aproximam-se muito desta perspectiva de análise, salientando o aperfeiçoamento profissional, a equidade e a reflexão, mas introduzem aspectos interessantes como a obtenção de *feedback* e a regulação do ensino. Os professores que *não concordam nem discordam* referem igualmente a questão do aperfeiçoamento profissional dos professores mas apresentam muitas reservas face ao processo, denunciando “receio de ser mal avaliado” e sustentam que “só os professores que evidenciem lacunas científicas e pedagógicas” devem ser avaliados, mas “de forma justa e por profissionais melhores do que nós”. Quanto aos três professores que afirmaram *discordar*, referem que “primeiro deveriam ser avaliados governantes e deputados”, “desconfiam desta forma de avaliar” e manifestam-se “contra a excessiva burocratização deste processo”.

Quadro VIII - Justificações dos sujeitos à pergunta 5

Especificação	Frequência
Contributo para o aperfeiçoamento profissional	28
Diferenciação/ reconhecimento do mérito	12
Regulação do ensino	12
Equidade	11
Promoção da reflexão e da auto-avaliação	3
Avaliar apenas quem evidencie “lacunas” científicas e pedagógicas	1
Receio de ser “mal avaliado”	1
Excessiva burocratização do processo	1

É de salientar que se os sujeitos, nas suas justificações, se aproximaram significativamente do discurso dos documentos normativo-legais, invocando a *equidade*, a *diferenciação*, *premiar o mérito*, *regular o ensino*; por outro lado, registamos alguma *desconfiança deste modelo*, deixando sobressair alguns medos e receios dos efeitos da sua aplicação, nomeadamente *a falta de credibilidade dos avaliadores* e a enorme *burocratização do processo*.

Na Pergunta 6, dos 85 sujeitos inquiridos, 37 (43,5%) indicam que concordam com a avaliação para progressão de carreira (Cf. Quadro IX).

Quadro IX - Avaliação para Progressão de Carreira.

Opinião	n	%
Concordo	37	43,5
2	8	9,4
3	16	18,8
4	8	9,4
Discordo	5	5,9
Total	74	87,1
Não responderam	11	12,9
Total	85	100,0

Relativamente a encarar a avaliação como aperfeiçoamento, dos 85 sujeitos inquiridos, 73 (85,9%) indicam que concordam com este fim da avaliação (Cf. Quadro X).

Quadro X - Avaliação para Aperfeiçoamento

Opinião	n	%
Concordo	73	85,9
2	4	4,7
3	4	4,7
4	1	1,2
Discordo	1	1,2
Total	83	97,6
Não responderam	2	2,4
Total	85	100,0

Quanto às justificações, os sujeitos que concordam com a progressão na carreira como fim primeiro da avaliação dos professores referem-se à diferenciação (5), ao incentivo para a melhoria do desempenho e a auto-avaliação (1); os sujeitos que concordam com a avaliação do seu desempenho para o aperfeiçoamento profissional referem como factores decisivos para esta perspectiva a necessidade de melhoria e actualização permanente, bem como de inovar (15), defendem que a avaliação não deve depender de quotas (2), que esta não deve ser penalizadora ou punitiva (3) e deve promover a auto-avaliação e reflexão (2). Os 7 professores que discordam da progressão na carreira como objectivo principal da ADD sustentam que se esta “se afirmar como alavanca da progressão pode enfraquecer as relações humanas” (Cf. Quadro XI).

Quadro XI - Justificações dos sujeitos à pergunta 6

Especificação	Frequência
Necessidade de melhoria constante/actualização	22
Não penalização	3
Diferenciar	5
Detectar perfil para desempenho de cargos específicos	1
Não deve depender de quotas	2

Em síntese, a generalidade dos professores encara a avaliação do seu desempenho como um contributo para a melhoria das suas práticas, como uma oportunidade para reflectir e auto-avaliar o seu desempenho, levando-o à actualização, à melhoria e à inovação.

No que diz respeito à questão colocada sobre quais os professores a serem avaliados (Cf. Quadro XII), a maioria da amostra indicou que deveriam ser *todos* (n= 77; 90,6%) .

Quadro XII - Professores que deveriam ser avaliados.

Opinião	n	%
Todos	77	90,6
Grupos	6	7,1
Total	83	97,6
Não responderam	2	2,4
Total	85	100,0

Quanto às justificações (Cf. Quadro XIII), os que defendem que todos os professores devem ser avaliados, referem que tal deve acontecer por uma questão de equidade e não discriminação (41), que todos têm direito à reflexão e consequente aperfeiçoamento profissional (7), que a avaliação deve ser diferenciada, consoante a experiência profissional e o patamar da carreira em que os docentes se encontrem (3) que esta é uma forma de melhorar a qualidade do ensino (1) e que deve acontecer para todos mas apenas até ao topo da carreira (2).

Os sujeitos que defendem que grupos específicos devem ser avaliados, justificam este posicionamento com a necessidade de demonstrar competências na gestão escolar (1) e no facto de alguns professores nunca terem tido “aulas

assistidas”, referindo-se aos professores cuja habilitação profissional para o exercício da actividade docente não seja o estágio integrado (1).

Quadro XIII - Justificações dos sujeitos à pergunta 7

Especificação	Frequência
Equidade	41
Direito ao aperfeiçoamento	7
Avaliação diferenciada ao longo da carreira	3
Melhorar a qualidade do ensino	1
Avaliação como direito de todos	1
Demonstrar competências na gestão escolar	1
Não realização de estágio integrado	1

Em síntese, os professores apresentam um discurso muito próximo do oficial, dos documentos normativo-legais, emanados do ME. Defendem que todos devem ser avaliados para diferenciar, reconhecer o mérito, premiando os melhores e melhorar a qualidade do ensino. Como notas curiosas, e dignas de destaque, do nosso ponto de vista, surgem-nos as seguintes: fazer uma avaliação diferenciada ao longo da carreira, que poderia começar com observação de aulas e auto-avaliação, evoluir para projectos com alunos/turmas e terminar no topo da carreira.

Analisando a opinião manifestada pelos sujeitos, quando colocada a questão de a avaliação docente ser realizada por colegas (Cf. Quadro XIV), 28 professores manifestaram o seu desacordo (32,9%), enquanto 13 concordaram com esta situação (15,3%).

Quadro XIV - Avaliação de Professores por colegas.

Opinião	n	%
Concordo	13	15,3
2	7	8,2
3	15	17,6
4	3	3,5
Discordo	28	32,9
Total	66	77,6
Não responderam	19	22,4
Total	85	100,0

Analisando a opinião manifestada pelos sujeitos em termos de a avaliação ser efectuada por Encarregados de Educação (Cf. Quadro XV), 42 professores manifestaram o seu desacordo (49,4%).

Quadro XV - Avaliação de Professores por Encarregados de Educação.

Opinião	n	%
Concordo	3	3,5
3	9	10,6
4	7	8,2
Discordo	42	49,4
Total	61	71,8
Não responderam	24	28,2
Total	85	100,0

Quanto à opinião manifestada pelos sujeitos em termos de a avaliação ser efectuada por Alunos (Cf. Quadro XVI), 34 professores (40,0%) manifestaram o seu desacordo.

Quadro XVI - Avaliação de Professores por Alunos.

Opinião	n	%
Concordo	8	9,4
2	2	2,4
3	14	16,5
4	6	7,1
Discordo	34	40,0
Total	64	75,3
Não responderam	21	24,7
Total	85	100,0

Quanto à opinião manifestada pelos sujeitos em termos de a avaliação ser efectuada pelo Órgão Executivo/Directivo (Cf. Quadro XVII), 29 professores (34,1%) manifestaram o seu acordo.

Quadro XVII - Avaliação de Professores pelo Órgão Executivo/Directivo.

Opinião	n	%
Concordo	29	34,1
2	16	18,8
3	17	20,0
4	2	2,4
Discordo	9	10,6
Total	73	85,9
Não responderam	12	14,1
Total	85	100,0

Quanto à opinião manifestada pelos sujeitos em termos de a avaliação ser efectuada pelo Coordenador do Departamento (Cf. Quadro XVIII), 30 professores (35,3%) manifestaram o seu acordo.

Quadro XVIII - Avaliação de Professores pelo Coordenador do Departamento.

Opinião	n	%
Concordo	30	35,3
2	14	16,5
3	16	18,8
4	3	3,5
Discordo	8	9,4
Total	71	83,5
Não responderam	14	16,5
Total	85	100,0

Quanto à hipótese de a avaliação dos docentes ser feita por um Inspector (Cf. Quadro XIX), 27 professores (31,8%) manifestaram o seu desacordo.

Quadro XIX - Avaliação de Professores por um Inspector

Opinião	n	%
Concordo	17	20,0
2	8	9,4
3	16	18,8
4	4	4,7
Discordo	27	31,8
Total	72	84,7
Não responderam	13	15,3
Total	85	100,0

Quanto às justificações (Cf. Quadro XX), os sujeitos que defendem dever ser os colegas a avaliar o desempenho dos seus pares justificam o seu posicionamento com o conhecimento da realidade da escola (2), com o facto de a avaliação interpares promover o aperfeiçoamento profissional e a partilha (3) e ainda, com o facto de quando esta é feita por colegas no topo da carreira, que já não estejam a ser avaliados, estes poderem ser mais justos e imparciais (1).

Os defensores da avaliação realizada pelos Coordenadores de Departamento estão convencidos de que estes são os que têm uma maior relação de proximidade e um melhor conhecimento da realidade dos avaliados (8), os que conseguem um maior grau de objectividade (19), que poderão fazer uma avaliação mais justa e equilibrada (1), e que só os professores sabem o que e como o outro professor faz (1); o grupo de sujeitos que defende que a avaliação deve ser feita por inspectores sustenta a sua opinião no facto de estes poderem fazer uma avaliação externa, distanciada, imparcial, porque não conhecem os avaliados (2), excluindo, desta forma, “qualquer favoritismo ou compadrio”(1).

Dos respondentes que entendem dever ser o órgão executivo/directivo a avaliar o desempenho docente, curiosamente três pensam que sendo o órgão máximo da escola não deve *passar a “batata quente”* para os colegas, dois defendem a objectividade destes avaliadores e surgem ainda respostas individuais sustentando que este deverá fazer a supervisão de todos os aspectos a avaliar, situar desempenhos e que poderá fazer uma avaliação mais justa e equilibrada.

Os sujeitos que defendem avaliadores externos com formação especializada argumentam que só estes têm credibilidade e objectividade (2), porque têm qualificações específicas, com formação em supervisão, ética e deontologia, fazendo uma avaliação mais justa, sendo que a avaliação feita por colegas “estará sempre contaminada por juízos prévios”(1).

Quando na opção “Outro(s)”, a resposta é “o próprio”, a justificação assenta no facto de toda a avaliação se dever basear na auto-avaliação.

Os sujeitos que referem e se posicionam nas restantes opções não fundamentam as suas respostas.

Quadro XX - Justificações dos sujeitos à pergunta 8

Especificação	Frequência
Proximidade/conhecimento da realidade	12
Objectividade	5
Órgão máximo da escola/chefe	4
Partilha	2
Avaliação externa/distanciada	2
Credibilidade	1
Formação específica	1
Contaminação por juízos prévios	1

Em síntese, a generalidade dos professores considera que devem ser os colegas com funções de direcção e gestão intermédia a fazer a sua avaliação, por questões de proximidade e conhecimento da realidade. Nota significativa é o facto de um conjunto alargado de professores considerar que devem ser avaliadores internos/externos com formação especializada a protagonizar a avaliação dos professores, porque estes têm credibilidade, objectividade, dominando técnicas e estratégias de supervisão e avaliação educacional/ de professores.

No seguimento do questionário, foi colocada uma pergunta acerca de quais os aspectos mais relevantes para serem avaliados (Cf. Quadro XXI). Da amostra, 62 sujeitos (72,9%) manifestaram que os Aspectos Científicos deveriam ser avaliados, 65 sujeitos concordaram com a avaliação de Aspectos Didácticos (76,5%). Na amostra ainda houve 44 sujeitos que concordaram com a avaliação de Aspectos Relacionais (51,8%). No que diz respeito aos Aspectos Burocráticos, houve 30 sujeitos que discordaram deste aspecto (35,3%).

Quadro XXI. Análise dos Aspectos a avaliar.

Aspectos	Opinião	n	%
Científicos	concordo	62	72,9
Didácticos	concordo	65	76,5
Relacionais	concordo	44	51,8
Burocráticos	discordo	30	35,3
Total		85	100,0

Quanto às justificações (Cf. Quadro XXII), a quase totalidade dos sujeitos inquiridos aponta os aspectos didáticos como sendo os primeiros a dever ser objecto de avaliação, por serem os mais importantes para a profissão (4), porque: o importante é “dar aulas”; o contexto de sala de aula é o mais importante, o modo como se ensina; tem de evidenciar-se a prática pedagógica; o bom professor “vê-se” nas aulas e porque são estes os aspectos cruciais para o processo ensino-aprendizagem.

O grupo bastante significativo que referiu os aspectos científicos (69) aponta as seguintes razões: o mais importante é dominar os aspectos científicos; o essencial do desempenho docente são as actividades lectivas; estes são os que mais contribuem para a qualidade do ensino; o mais importante é a aprendizagem dos alunos. Relativamente aos que defendem os aspectos relacionais (61), argumentam que estes são óptimos facilitadores da concretização dos aspectos científicos e didáticos.

Convém referir que 5 sujeitos discordam da avaliação dos aspectos relacionais, 5 discordam dos aspectos burocráticos e 1 discorda da avaliação dos aspectos científicos, porque “estes já foram avaliados na licenciatura”.

Quadro XXII - Justificações dos sujeitos à pergunta 9

Especificação	Frequência
O contexto sala de aula é o mais importante	43
Domínio dos aspectos científicos	17
Aprendizagem dos alunos	12

Em síntese, podemos concluir que os professores consideram que os aspectos didáticos, científicos e relacionais são os mais significativos para o desempenho docente, logo, deve a avaliação incidir sobre eles. Aos aspectos burocráticos, os professores atribuem um peso residual, pelo que não devem ser considerados para efeitos da sua avaliação.

Foi igualmente colocada uma pergunta acerca de quais os contextos mais relevantes para serem avaliados (Cf. Quadro XXIII). Da amostra, 44 sujeitos (51,8%) seleccionaram a avaliação em Sala de Aula, 15 sujeitos concordaram com

a avaliação em Reuniões de trabalho (17,6%). Na amostra ainda houve 30 sujeitos que concordaram com a avaliação em Projectos (35,3%).

Quadro XXIII. Análise dos Contextos a avaliar.

Aspectos	Opinião	n	%
Sala	concordo	44	51,8
Reuniões	concordo	15	17,6
Projectos	concordo	30	35,3
Total		85	100,0

Como justificações para os seus posicionamentos (Cf. Quadro XXIV), os sujeitos que defendem a sala de aula como contexto privilegiado de avaliação do desempenho dos professores fazem-no porque: este é o local por excelência onde decorre o processo ensino-aprendizagem; é o “território” do professor; deve ser sobretudo na acção que o professor deve ser avaliado; é a relação professor-alunos que dá sentido ao ensino; sendo a função do professor ensinar, a sala de aula deve ser o espaço adequado para avaliar o desempenho docente; e a essência da função docente revela-se em sala de aula.

O grupo de inquiridos que sustenta serem os projectos com alunos um dos contextos essenciais em que os professores devem ser avaliados apresenta as seguintes justificações: os professores aprendem com os seus alunos/turmas; o trabalho do professor com os alunos/turmas fora da sala de aulas deve ser valorizado; a partir de certo patamar da carreira não faz sentido avaliar o contexto sala de aula; o papel do professor vai além das paredes da sala de aula; e os projectos são fundamentais no ensino.

Os que defendem a avaliação com base nas reuniões com os colegas sustentam que os professores, em trabalho colaborativo, só têm a ganhar, quer ao nível da planificação/preparação das aulas e actividades, quer ao nível da reflexão conjunta das suas práticas.

Alguns professores discordam da avaliação do contexto “sala de aula”, porque entendem que “uma ou duas aulas não mostram o real valor do professor”, reservando esta avaliação apenas para casos de “inadaptação” do professor.

Quadro XXIV - Justificações dos sujeitos à pergunta 10

Especificação	Frequência
Local privilegiado do processo ensino-aprendizagem	17
Função do professor é ensinar	14
Avaliação deve incidir na acção	10
Sentido do ensino reside na relação professor-aluno-aula	8
Trabalho fora da sala de aula deve ser valorizado	5
Os professores também aprendem com os alunos	3
Trabalho colaborativo enriquece as práticas dos professores	2

Em síntese, e de forma inequívoca, o que vem confirmar dados das questões anteriores, os professores pensam que os contextos a privilegiar na sua avaliação devem ser a *sala de aula* e os *projectos com alunos*. Esta conclusão confirma a visão do professor como agente de ensino e promotor de acção, na sala de aula e na relação sócio-afectiva e profissional com os seus alunos.

No final da Parte I do questionário era colocada uma pergunta acerca de quais as estratégias mais relevantes para serem avaliados (Cf. Quadro XXV). Da amostra, 27 sujeitos (31,8%) manifestaram que a avaliação por Grelhas de Observação deveria ser usada, 20 sujeitos concordaram com a avaliação por Portefólios/*Webfolios* (23,5%). Na amostra, ainda houve 24 sujeitos que discordaram com a avaliação por videogravação (28,2%).

Quadro XXV. Análise das Estratégias a avaliar.

Estratégias	Opinião	n	%
Grelhas	concordo	27	31,8
Portefólios/ <i>webfolios</i>	concordo	20	23,5
Videogravação	discordo	24	28,2

Relativamente às justificações (Cf. Quadro XXVI), os sujeitos que referiram as grelhas afirmam ser este o melhor meio auxiliar para a observação de aulas, um mecanismo criterioso, fáceis de manusear e preencher, devendo haver uma grelha única a nível nacional. Os respondentes que seleccionaram os portefólios/*webfolios* como estratégia a privilegiar na avaliação dos professores referem que estes documentos mostram o trabalho desenvolvido ao longo de um

ano lectivo, permitem justificar as opções metodológicas, são o instrumento ideal para registar e documentar as actividades desenvolvidas, assumem-se como forma de partilha de documentos e, pelas suas características, permitem uma maior abrangência, revelando, com bastante fidelidade, o trabalho desenvolvido pelo professor.

Os respondentes que referem a videogravação como estratégia a privilegiar na observação/avaliação do desempenho dos professores na sala de aula assumem-na como “óptima estratégia para os professores “se verem” em acção e analisarem o seu próprio desempenho em contexto real”, como “o método mais eficaz” e que permite “ter material para discutir ideias” em contexto colaborativo, boa estratégia “para analisar e tirar conclusões sobre a prestação do docente” e “ para reflectir sobre a prática lectiva e a auto-análise com base no visionamento”.

Há ainda a registar que 24 sujeitos discordam da videogravação, mas apenas 1 justifica a sua resposta, referindo que esta é inibidora da “atitude”, 21 discordam do recurso a portefólios/webfolios, porque estes documentos, produzidos exclusivamente para a avaliação, não traduzem o trabalho do professor no terreno, representam uma sobrecarga burocrática e artificial para o professor e exigem muito tempo para a sua elaboração, que os professores não têm e que poderiam canalizar para preparação de aulas e/ou desenvolvimento de actividades com os alunos e 15 discordam das grelhas de observação, porque “não são estas que fazem um bom professor”, “são redutoras” e “limitam e uniformizam em demasia os elementos a avaliar”.

Quadro XXVI - Justificações dos sujeitos à pergunta 11

Especificação	Frequência
Melhor meio para auxiliar a observação de aulas	18
Objectividade	12
Facilidade de manuseamento e preenchimento	8
Partilha de documentos	5
Instrumento ideal para documentar actividades	3
Os professores “vêm-se” em acção/ auto-análise /reflexão	1
Trabalho colaborativo	1

Em síntese, podemos constatar que a generalidade dos professores inquiridos se identifica com o recurso a grelhas e portefólios como estratégias a privilegiar para registo da sua observação e avaliação. A videogravação é sugerida por um número pouco significativo (12). Pensamos, enquanto professor, formador e especialista em supervisão, que o recurso a esta estratégia traria inequivocamente grandes benefícios à observação do desempenho docente em contexto de sala de aula.

Objectivo 3: Percepções de Professores sobre a avaliação da Componente científico-pedagógica: Pertinência, Informação e Competência

Na Parte II do instrumento de recolha de dados, confrontados com a Grelha do Ministério da Educação para avaliar a componente pedagógico-didáctica, no âmbito da ADD em vigor, quando questionados sobre a Pertinência lhe atribuem, a Informação que receberam sobre estes aspectos e a Competência que pensam ter para os avaliar (Cf. Quadro XXVII), obtivemos os seguintes resultados, que mostram a tendência de resposta da amostra por cada item da Escala. Refira-se que, em certos itens, foi obtida a mesma frequência (n , ou seja, o número de sujeitos), contudo, a percentagem (%) nem sempre é igual, o que se deve ao facto de haver sujeitos que não respondem, o que altera os valores finais obtidos.

Assim, no que diz respeito à Pertinência, isto é, saber se os sujeitos concordam com a observação destes itens, no âmbito da avaliação da componente científico-pedagógica, os participantes, maioritariamente, concordam com essa avaliação. No entanto, há a registar que os itens 7 (Utilização de recursos inovadores, incluindo as tecnologias de comunicação e informação), 14 (Utilização dos resultados da avaliação dos alunos na preparação, organização e realização das actividades lectiva), 15 (Observância na avaliação dos alunos dos critérios indicados pela administração educativa ou aprovados pelos órgãos competentes do Agrupamento/Escola) e 16 (Promoção da auto-avaliação dos alunos) são os que os sujeitos consideram menos importantes, num intervalo entre 27,4% e 32,9%, respectivamente.

Quadro XXVII - Escala relativa à Pertinência, Informação e Competência: tendência de resposta da amostra.

Itens	I Pertinência	II Informação	III Competência
1- Correção científico-pedagógica e didáctica da planificação das actividades lectivas	5 (n=40; 47,1%)	1 (n=18; 21,2%)	3 (n=24; 28,2%)
2- Adequação das estratégias de ensino e aprendizagem aos conteúdos programáticos, ao nível etário e às aprendizagens anteriores dos alunos	5 (n=43; 50,6%)	1 (n=19; 22,4%)	3 / 5 (n=20; 23,5%)
3- Adaptação da planificação e das estratégias de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento das actividades lectivas	5 (n=39; 45,9%)	1 (n=18; 21,2%)	3 (n=20; 23,5%)
4- Diversidade, adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e recursos utilizados	5 (n=35; 41,2%)	3 (n=17; 20,0%)	3 (n=23; 27,1%)
5- Cumprimento dos objectivos, orientações e programas das disciplinas ou áreas curriculares leccionadas	5 (n=29; 34,1%)	1 (n=20; 23,5%)	5 (n=23; 27,1%)
6- Capacidade de comunicação e estímulo do interesse dos alunos pela aprendizagem	5 (n=37; 43,6%)	1 (n=17; 20,0%)	4 (n=22; 25,9%)
7- Utilização de recursos inovadores incluindo as tecnologias de informação e comunicação	4 (n=21; 24,7%)	1 (n=24; 28,2%)	3 (n=21; 24,7%)
8- Promoção do trabalho autónomo dos alunos e da aquisição de métodos de estudo	5 (n=32; 37,6%)	3 (n=19; 22,4%)	3 (n=23; 27,1%)
9- Promoção de um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao desenvolvimento afectivo, emocional e social dos alunos	5 (n=37; 43,5%)	3 (n=20; 23,5%)	5 (n=21; 24,7%)
10- Concessão de iguais oportunidades de participação, promoção da integração dos alunos e da adopção de regras de convivência, colaboração e respeito	5 (n=35; 41,2%)	3 (n=18; 21,2%)	3/4 (n=19; 22,4%)
11- Disponibilidade para o atendimento e apoio aos alunos	4 (n=33; 38,8%)	3 (n=17; 20,0%)	3 (n=21; 24,7%)
12- Equilíbrio no exercício da autoridade e adequação das acções desenvolvidas para a manutenção da disciplina na sala de aula	5 (n=38; 44,7%)	1 (n=19; 22,4%)	4 (n=23; 27,1%)
13- Regularidade, adequação e rigor da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa das aprendizagens, incluindo a sua apresentação em tempo útil aos alunos	5 (n=33; 38,8%)	3 (n=20; 23,5%)	5 (n=21; 24,7%)
14- Utilização dos resultados da avaliação dos alunos na preparação, organização e realização das actividades lectivas	5 (n=28; 32,9%)	5 (n=17; 20,0%)	5 (n=22; 25,9%)
15- Observância na avaliação dos alunos dos critérios indicados pela administração educativa ou aprovados pelos órgãos competentes do Agrupamento/Escola	5 (n=27; 31,8%)	1 (n=22; 25,9%)	5 (n=20; 23,5%)
16- Promoção da auto-avaliação dos alunos	5 (n=28; 32,9%)	3 (n=17; 20,0%)	4 (n=20; 23,5%)

No que diz respeito à Informação que consideram ter recebido sobre os tópicos da Grelha em questão, a maioria dos inquiridos situou-se nos índices mais baixos da Escala (1 a 3), o que significa considerarem ter tido pouca ou nenhuma informação sobre estes aspectos que envolvem a observação do ensino

em contexto de sala de aula. Apenas 20,0% declaram ter tido informação máxima no que respeita ao item 14 (Utilização dos resultados da avaliação dos alunos na preparação, organização e realização das actividades lectivas).

Relativamente à Competência que pensam ter para fazer a avaliação dos itens constantes da Grelha de avaliação da componente científico-pedagógica, a maior parte dos sujeitos que responderam ao estudo situou-se entre os níveis 3 e 5 da escala de respostas, o que revela considerarem-se competentes ou muito competentes para avaliar estes tópicos.

Podemos concluir que a generalidade dos professores que participaram neste estudo reconhece Pertinência considerável aos tópicos constantes da Grelha do Ministério da Educação para avaliar a componente científico-pedagógica, no âmbito da avaliação de professores. No que diz respeito à Informação que receberam sobre esta matéria, a maior parte dos sujeitos afirma ter obtido pouca ou nenhuma, isto é, sentem-se insuficientemente esclarecidos sobre os tópicos da Grelha. No entanto, maioritariamente, os respondentes sentem-se competentes para os avaliar.

Consideramos podermos estar perante uma incongruência aparente, na análise comparada entre estes dois aspectos. A maioria dos sujeitos considera-se competente para avaliar os tópicos da Grelha, apesar de não ter tido informação suficiente sobre os mesmos.

Capítulo 5:

Síntese

Ao longo deste capítulo, apresentamos algumas conclusões a que pensamos ter chegado com o presente estudo, elencamos alguns constrangimentos que se nos afiguram constituir algumas limitações do mesmo, fazemos algumas propostas de implicações para a acção e sugestões para futuras investigações.

Conclusões do estudo

A apresentação das conclusões organizar-se-á em duas partes, respeitando a estruturação complementar especificada na introdução acima.

Quanto à parte teórica e sobre o processo de Conceptualização Desenvolvimento do processo/modelo de ADD.

Conforme foi referido, em 2006 procedeu-se à alteração do Estatuto da Carreira Docente e em 19 de Janeiro de 2007 entrou em vigor o diploma legal, sem ter obtido consensualização entre as partes, tutela e representantes sindicais. O processo de negociação não foi pacífico, viria a terminar abruptamente, tendo a tutela dado forma de lei à sua proposta final de revisão desse Estatuto. A contestação viria a marcar a vigência deste diploma, ao longo de toda a legislatura anterior.

Como investigadores, procurámos saber se este processo poderia ter decorrido de forma diversa, tendo-nos socorrido da opinião de especialistas, na literatura da especialidade. Assim, e tomando como referência a Parte I desta dissertação, sobre esta matéria, apresentamos as seguintes conclusões:

- a) A avaliação do desempenho docente não pode ser dissociada da avaliação da escola (Bidarra, 1996);
- b) A avaliação do professor só se justifica institucionalmente se daí resultar uma melhoria substantiva da sua acção e se lhe impuser parâmetros definidos de responsabilidade partilhada na comunidade, na escola e na sala de aula (Pacheco & Flores, 1999);
- c) Ao não articular a ADD com a avaliação da Escola, a Administração central revela desconfiar desta, levando a um duplo efeito nefasto: desvalorização da auto-avaliação e dificuldade em estimular o trabalho colaborativo entre professores (Sanches, 2008);
- d) Para que os professores não se tornem prisioneiros da sala de aula, a avaliação do desenvolvimento profissional deve contribuir para um menor isolamento do professor e libertar mais tempo para reflectir sobre a acção, tanto fora como dentro da sala de aula, recorrendo a amizades críticas (Day, 1992);
- e) Grande parte da literatura das duas últimas décadas sobre o tema da avaliação de professores defende que se esta os envolvesse directamente na sua preparação, implementação e acompanhamento do processo, tal poderia contribuir como factor importante de desenvolvimento profissional e de melhoria organizacional das escolas (Curado, 2006);
- f) Para fazer a avaliação deve recorrer-se a uma diversidade e pluralidade de avaliadores, internos (pares, o próprio) e externos (inspectores e peritos independentes) (Hadji, 1995);
- g) O processo de avaliação pode ter um pendor marcadamente burocrático e administrativo, consumidor de tempo, de esforço e de dinheiro, e com pouca ou nenhuma utilidade para influenciar positivamente o desempenho, a competência e a eficácia dos professores e o que acontece nas escolas. Pode ser posto ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade do ensino dos professores, gerando ambientes propícios à inovação, ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à melhoria das aprendizagens dos alunos (Fernandes, 2007);

- h) A formação adequada para avaliadores e avaliados minimizaria os efeitos colaterais da eventual ocorrência dos erros e distorções; os avaliadores deverão possuir especialização em supervisão e avaliação (Caetano, 2008);
- i) A credibilização dos avaliadores passa pela sua competência profissional (conhecimentos, capacidades e valores postos em acção). Deve exigir-se ao processo de avaliação de desempenho docente um carácter irrepreensível, do ponto de vista da exigência ética e da racionalidade (Rodrigues & Peralta, 2008);
- j) Qualquer processo de implementação de ADD deve: procurar criar uma imagem construtiva da avaliação; procurar um vasto consenso sobre a matéria; apostar na Qualidade global do Modelo, em termos de Validade, Fiabilidade, Credibilidade, Utilidade, Transparência e Equidade (Torrecilla, 2006);
- k) Este processo corre o risco de a avaliação se constituir num acto irrelevante para o desenvolvimento profissional dos docentes, sem impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos (CCAP, 2008);
- l) O processo, em termos de organização, deve obedecer a uma simplificação, economia processual e flexibilização de procedimentos (CCAP, 2008);
- m) Para uma reforma bem sucedida é necessário o envolvimento e a motivação dos professores; uma avaliação de professores com consequências e a prestação de *feedback* só acontecerão se os professores se sentirem motivados para o processo funcionar (OCDE, 2009).

Quanto à parte empírica, sobre as concepções e percepções dos sujeitos sobre o conceito de bom professor; aspectos acerca do modelo de ADD; e formação que frequentaram sobre esta temática.

Para os sujeitos da nossa amostra, *bom professor* é todo o profissional de ensino que possui uma sólida competência científica (domínio dos conteúdos disciplinares) e uma consistente competência pedagógico-didáctica (transmite

eficazmente os conhecimentos, preocupa-se e adapta o seu ensino ao grupo/turma concreto(a), que se preocupa com e se integra na dinâmica da escola/instituição em que trabalha, participando na vida da comunidade escolar e educativa; deve, ainda, possuir características pessoais como inteligência, flexibilidade, paciência e sentido de humor.

Quanto a *aspectos particulares do processo e modelo de ADD*, a maioria dos sujeitos que participaram neste estudo pensa que:

- O seu desempenho deve ser avaliado;
- O desenvolvimento profissional deve ser o primeiro fim da ADD;
- Todos os professores devem ser avaliados;
- A avaliação do desempenho dos professores deve ser feita pelo Coordenador do Departamento, pelo órgão directivo, por inspectores e/ou colegas com formação especializada;
- Os aspectos a considerar na ADD devem ser os didácticos, científicos e relacionais;
- Os contextos privilegiados de avaliação dos professores devem ser a sala de aula e a dinamização de projectos com os alunos;
- As estratégias a utilizar para fazer e registar a ADD devem ser grelhas e portefólios/*webfolios*.

No que diz respeito à *frequência de Acções de Formação*, no âmbito da ADD e sobre a *Grelha de Observação da componente científico-pedagógica*, proporcionada pelo Ministério da Educação, podemos concluir que a maioria dos sujeitos que participou neste estudo:

- Não frequentou qualquer Acção de Formação;
- Reconhece pertinência à generalidade dos itens constantes;
- Declara não ter (in)formação sobre os tópicos da Grelha;
- Sente-se competente para avaliar os aspectos focados.

Limitações do estudo

Considerando a dimensão da amostra (85 sujeitos), pensamos ser difícil a generalização das conclusões a que chegámos com os dados obtidos.

O facto de o estudo empírico e aplicação dos questionários coincidir temporalmente com a implementação do processo/modelo de ADD, que provocou um clima de instabilidade e contestação por parte dos professores, parece-nos ter influenciado, quer a reserva de participação, quer as respostas obtidas.

Atendendo ao tempo disponível para a realização do presente estudo, não nos foi possível, do ponto de vista conceptual, metodológico e objectivos a atingir, estruturarmos a nossa investigação como pensámos num primeiro momento: realização de um estudo em dois momentos distintos: antes e depois da realização da observação do desempenho em contexto de sala de aula, comparando os resultados; seria interessante estudar algumas correlações entre dados como experiência profissional com o posicionamento dos sujeitos face aos aspectos relativos à ADD.

Implicações do estudo

Apesar de todos os constrangimentos que caracterizaram o estudo que agora terminamos, pensamos ter deixado algumas pistas para a consubstancialização de um modelo de ADD, bem como contributos credenciados sobre a operacionalização do processo.

Assim, poderá este estudo permitir a *reflexão sobre o processo* em curso e contribuir para uma *consciencialização dos professores e dos avaliadores* no sentido de perspectivar a ADD como oportunidade de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional e de introduzir a reflexão e o trabalho colaborativo nas suas práticas profissionais.

A auto e a hetero-avaliação constituem excelentes oportunidades para os professores fazerem uma reflexão sistemática sobre a sua prática docente e encontrarem estratégias eficazes para melhorar o seu ensino e as aprendizagens dos seus alunos.

Propostas para futuras investigações

Este foi um estudo centrado em aspectos particulares da avaliação do desempenho docente, no âmbito da implementação do modelo de ADD, previsto no Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, coincidindo com o primeiro ano de aplicação. Ficámos a conhecer as percepções dos professores sobre estes aspectos. Seria ainda interessante determinar o impacto desta política de avaliação de professores sobre as aprendizagens dos alunos, sobre a escola enquanto unidade organizacional e sobre o próprio desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Afigura-se-nos importante complementar este estudo com as opiniões de outros intervenientes, nomeadamente as percepções dos alunos e da direcção da escola, no sentido de conhecer, respectivamente, o impacto desta avaliação para o desempenho dos professores e para a escola, enquanto organização aprendente.

Finalmente, gostaríamos de propor um estudo de caso para conhecer e testar as vantagens e as limitações da videogravação de aulas, amizades críticas e trabalho colaborativo em contexto profissional docente.

Nota final

Embora correndo o risco de nos repetirmos, gostaríamos de terminar esta Dissertação, e tendo presente a sua temática central, com as palavras de Clímaco (2007): “os processos de mudança não acontecem sem as pessoas e, sendo a escola uma **organização que aprende**, para além da diversificação do seu capital humano e da elevada qualificação e competência, precisa de um clima propício à confiança mútua e ao desenvolvimento de uma cultura de responsabilidade partilhada, que se traduza em modos colegiais de trabalho e de decisão”.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Roldão, M. C.** (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J.** (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alcaraz, F.** (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.
- Bardin, L.** (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C. & Rebelo, P.** (2008). Avaliação do desempenho docente, desenvolvimento profissional e sucesso escolar dos alunos: uma conciliação possível? *Actas do VIII Colóquio sobre Questões Curriculares, IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*. Florianópolis.
- Bidarra, G.** (1996). Orientações paradigmáticas na investigação sobre o ensino e formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXX, nº 3, 133-163.
- Beraza, M.** (2009). Novos papéis da Escola e dos Professores. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, vol 1, nº 2, pp. 50-68.
- Bogdan, R. & Biklen, S.** (1991). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Caetano, A.** (2008). *Avaliação de desempenho – O essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Clímaco, M. C.** (2007). *Construir comunidades de aprendizagem*. Disponível em <http://terrear.blogspot.com/2007/01/tem-palavra-maria-do-carmo-clmaco.html>
- Costa, E.** (2007). Contributos para uma análise cognitiva da política de avaliação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04, pp. 49-58.
- Curado, A.P.** (2006). Que fazer com a Avaliação de Professores que temos? *Psicologia Educação e Cultura*, vol X, nº 1, pp. 23-34.
- Curado, A.P.** (2002). *Política de Avaliação de Professores em Portugal: um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Curado, A.P.** (2001). *Profissionalidade dos docentes: que avaliar? Resultados de um estudo interactivo de Delphi*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Damas, M. & De Ketele, J.** (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Damião, M. H.** (2007). Ensino e formação de professores: de perspectivas teóricas a um esquema eclético. (texto policopiado)
- Damião, M.H.** (2007). *O estudo do ensino*. (texto policopiado)
- Day, C.** (1992). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliação em educação: novas perspectivas* (pp. 95-114). Porto: Porto Editora.
- Day, C.** (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – os desafios da educação permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C.** (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- D’Unrug, M-C.** (1974). *L’analyse de contenu*. Paris: Éditions Universitaires.
- Elias, F.** (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Estrela, A. & Rodrigues, P.** (Coord.) (1994). *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Edições Colibri: Faculdade de Letras de Lisboa.
- Estrela, A.** (1984). *Teoria e prática da observação de classes*. Lisboa: INIC.
- Fernandes, D.** (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis* (18), 64-66.
- Fernandes, D.** (2007). *Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, Problemas e Oportunidades*. Lisboa: Texto Editores. (online)
- Figari, G.** (1993). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In A. Estrela & A. Nóvoa (orgs), *Avaliação em educação: novas perspectivas* (pp. 139-153). Porto: Porto Editora.
- Figari, G.** (1996). *Avaliar: que referencial?*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A.** (2009). Da Avaliação de Professores: Reflexões Sobre o Caso Português. Disponível em http://www.rinace.net/riee/cvs/vol 1,1/M_Roman.html
- Fonseca, A.** (2008). *Função de Acompanhamento da Inspeção-Geral da Educação: percepções de Educadores de Infância*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Tese de Mestrado não publicada.
- Hadji, C.** (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Hadji, C.** (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

- Hadji, C.** (1995). A avaliação dos professores: linhas directivas para uma metodologia pertinente. In A. Estrela & P. Rodrigues (Orgs.), *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri, 27-36.
- Lincoln & Guba.** (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Miles & Huberman** (1994). O ciclo de vida profissional dos professores. In António Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 31-62.
- Millman, J. & Darling-Hammond. L.** (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Pacheco, J. & Flores, A.** (1999). *Formação e avaliação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pinheiro, A. & Silva, B.** (2004). A Estruturação do Processo de Recolha de Dados On-Line. In *Actas da X Conferência Internacional Avaliação Psicológica, Formas e Contextos*. Braga: Psiquilíbrios Edições, 522-529.
- Popkewitz, T. & Nóvoa, A.** (2001). La fabrication de l'enseignant professionnel; La raison du savoir. (Reconstituting the teacher and teacher education: National imaginaries and difference). *Recherche et Formation pour les professions de l'éducation*. Institut National de Recherche Pédagogique, 38.
- Postic, M. & De Ketele, J.** (1988). *Observer des situations éducatives*. Paris: PUF.
- Rodrigues, A. & Peralta, H.** (2008). Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores. Lisboa: DGRHE. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/2179875/Textos-de-Apoio-Avaliacao-de-Desempenho>
- Sanches, M.** (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho. Identidades, visões e instrumentos para a acção*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santos Guerra, M. A.** (1995). *La evaluación: un proceso de dialogo, comprensión y mejora*. Ediciones Aljibe: Pavia.
- Serafini, O. & Pacheco, J.** (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*. 1990, 3 (2), 1-19.
- Shulman, L.** (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 3-36). New York: Macmillan.
- Steiner, G.** (2005). *As lições dos Mestres*. Lisboa: Gradiva.
- Teodoro, A.** (2006). *Professores, para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições.
- Torrecilla, F. J. M.** (2006). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Santiago do Chile: UNESCO. Disponível em www.uam.es/javier.murrillo

Viegas, H. (2009). *Avaliação do Desempenho Docente: um novo enquadramento para o exercício do ensino*. (texto policopiado).

Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

Legislação consultada

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, que aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, que define o perfil geral de desempenho profissional dos docentes

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, que aprova os perfis específicos do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico

Lei n.º 10/2004, de 22 de Março, que cria o Sistema Integrado de Avaliação do desempenho da Administração Pública (SIADAP).

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, que altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, que estabelece o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 7465/2008, de 13 de Março, que define delegação de competências

Despacho n.º 32048/2008, de 16 de Dezembro, que define delegação de competências de avaliação

Decreto Regulamentar n.º 1/2009, de 5 de Janeiro, que estabelece um regime transitório de avaliação do desempenho docente

Relatórios/Pareceres

Conselho Científico para a Avaliação dos Professores (CCAP). Recomendações/Relatório de Acompanhamento.

OCDE (2009). *Avaliação de Professores em Portugal. Avaliação e Conclusões*.

Deloitte (2009). *Estudo de Impacto do Modelo de Avaliação dos Docentes*.

Deloitte (2009). *Benchmark de Avaliação de Desempenho*.

Rodrigues & Peralta (2008). *Algumas considerações a propósito do Desempenho dos Professores*. Ministério da Educação: DGRHE.

Torrecilla, F. J. M. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. Santiago do Chile: UNESCO. Disponível em www.uam.es/javier.murrillo

Anexos

Anexo I – Instrumento para preenchimento presencial



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*

Questionário a professores

Senhor(a) Professor(a)

Sou professor e no âmbito de mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores* que estou a realizar na Universidade de Coimbra, estudo as *percepções que professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário têm de aspectos particulares da avaliação do desempenho docente*.

Para tanto, preciso da sua colaboração, que se traduz no preenchimento do presente questionário. Devo assegurar-lhe que todas as informações que me prestar serão **mantidas confidenciais** e **só servirão para os fins científicos** que explicitarei, pelo que lhe peço que responda com sinceridade.

Desde já agradeço a sua disponibilidade.

Abílio Tarrinha

Sexo: Masculino Feminino **Tempo de serviço** _____ anos **Nível de ensino em que lecciona** _____

Quantas acções/sessões de formação sobre avaliação do desempenho docente frequentou? _____

Especificando, quantas de mais de **15 horas?** _____ E, quantas de aproximadamente **5 horas?** _____

REFIRA, POR FAVOR, SE TEM INTERESSE QUE **LHE SEJAM COMUNICADOS OS RESULTADOS** DESTA ESTUDO?

Sim Não Se respondeu, sim, para que **endereço** lhos deveremos comunicar? _____

Parte I

Tente **abstrair-se** do modelo de avaliação vigente, pois as questões seguintes são **genéricas**. Sabendo que não há respostas certas nem erradas, responda em função do que, **de facto, pensa**.

4. No seu entender, como se pode definir o *bom professor*? _____

5. Concorda que o desempenho dos professores seja avaliado?

Concordo Discordo

Queira, por favor, justificar a sua resposta _____

6. A existir avaliação, quais deveriam ser os seus objectivos/fins? _____

Progressão na carreira Concordo Discordo

Aperfeiçoamento profissional Concordo Discordo

Outro(s) Quais? _____

Queira, por favor, justificar a(s) sua(s) resposta(s) _____

7. A existir avaliação, que professores deveriam ser avaliados?

- Todos os professores
 Grupos específicos de professores: Quais? _____

Queira, por favor, justificar a sua resposta _____

8. A existir avaliação do desempenho docente, quem deveria avaliar os professores?

- | | | | | | | | |
|---|----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------|
| Colegas | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Encarregados de Educação | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Alunos | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Órgão Executivo | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Coordenador de Departamento | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Inspectores | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Outro(s) <input type="checkbox"/> Quem? | | _____ | | | | | |

Queira, por favor, justificar a(s) sua(s) resposta(s) _____

9. A existir avaliação, que aspectos deveriam ser avaliados no desempenho dos professores?

- | | | | | | | | |
|--|----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------|
| Aspectos científicos | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Aspectos didáticos | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Aspectos relacionais | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Aspectos burocráticos | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Outro(s) <input type="checkbox"/> Quais? | | _____ | | | | | |

Queira, por favor, justificar a(s) sua(s) resposta(s) _____

10. A existir avaliação, em que contextos deveriam os professores ser avaliados?

- | | | | | | | | |
|--|----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------|
| Sala de aula | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Reuniões com colegas | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Projectos com alunos | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Outro(s) <input type="checkbox"/> Quais? | | _____ | | | | | |

Queira, por favor, justificar a(s) sua(s) resposta(s) _____

11. A existir avaliação, a que estratégias se deveria recorrer?

- | | | | | | | | |
|--|----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------|
| Grelhas | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Portefólios/ Webfolios | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Videogravação de aulas | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Outro(s) <input type="checkbox"/> Quais? | | _____ | | | | | |

Queira, por favor, justificar a(s) sua(s) resposta(s) _____

Parte II

Considere os tópicos constantes da seguinte grelha e dê a sua **opinião** em relação a **três aspectos**:

I - A pertinência do conteúdo do tópico;

II - Informação que considera ter recebido para avaliar o conteúdo do tópico;

III - Competência que considera ter para avaliar efectivamente o conteúdo do tópico.

Para explicitar a sua opinião, use a escala de **1 (Mínimo)** a **5 (Máximo)**

e anote, no **espaço respectivo**, o **número que melhor a traduz**. Em concreto:

1 - não considero pertinente o conteúdo do tópico

5 - considero pertinente o conteúdo do tópico

1 - não recebi informação para avaliar o conteúdo do tópico

5 - recebi informação para avaliar o conteúdo do tópico

1 - não sou capaz de avaliar o conteúdo do tópico

5 - sou capaz de avaliar o conteúdo do tópico

Tópicos a considerar	I Pertinência	II Informação	III Competência
1- Correção científico-pedagógica e didáctica da planificação das actividades lectivas			
2- Adequação das estratégias de ensino e aprendizagem aos conteúdos programáticos, ao nível etário e às aprendizagens anteriores dos alunos			
3- Adaptação da planificação e das estratégias de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento das actividades lectivas			
4- Diversidade, adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e recursos utilizados			
5- Cumprimento dos objectivos, orientações e programas das disciplinas ou áreas curriculares leccionadas			
6- Capacidade de comunicação e estímulo do interesse dos alunos pela aprendizagem			
7- Utilização de recursos inovadores incluindo as tecnologias de informação e comunicação			
8- Promoção do trabalho autónomo dos alunos e da aquisição de métodos de estudo			
9- Promoção de um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao desenvolvimento afectivo, emocional e social dos alunos			
10- Concessão de iguais oportunidades de participação, promoção da integração dos alunos e da adopção de regras de convivência, colaboração e respeito			
11- Disponibilidade para o atendimento e apoio aos alunos			
12- Equilíbrio no exercício da autoridade e adequação das acções desenvolvidas para a manutenção da disciplina na sala de aula			
13- Regularidade, adequação e rigor da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa das aprendizagens, incluindo a sua apresentação em tempo útil aos alunos			
14- Utilização dos resultados da avaliação dos alunos na preparação, organização e realização das actividades lectivas			
15- Observância na avaliação dos alunos dos critérios indicados pela administração educativa ou aprovados pelos órgãos competentes do Agrupamento/Escola			
16- Promoção da auto-avaliação dos alunos			

Muito obrigado pela sua colaboração.

Anexo II – Instrumento para preenchimento *online*



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*

Questionário a professores

Senhor(a) Professor(a)

Sou professor e no âmbito de mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores* que estou a realizar na Universidade de Coimbra, estudo as *percepções que professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário têm de aspectos particulares da avaliação do desempenho docente*.

Para tanto, preciso da sua colaboração, que se traduz no preenchimento do presente questionário. Devo assegurar-lhe que todas as informações que me prestar serão **mantidas confidenciais** e **só servirão para os fins científicos** que explicitarei, pelo que lhe peço que responda com sinceridade.

Desde já agradeço a sua disponibilidade.

Abílio Tarrinha

Sexo: Masculino Feminino **Tempo de serviço** ____ anos **Nível de ensino em que lecciona** _____

Quantas acções/sessões de formação sobre avaliação do desempenho docente frequentou? _____

Especificando, quantas de mais de **15 horas?** _____ E, quantas de aproximadamente **5 horas?** _____

REFIRA, POR FAVOR, SE TEM INTERESSE QUE **LHE SEJAM COMUNICADOS OS RESULTADOS** DESTE ESTUDO?

Sim Não Se respondeu, sim, para que **endereço** lhos deveremos comunicar? _____

Parte I

Tente **abstrair-se** do modelo de avaliação vigente, pois as questões seguintes são **genéricas**. Sabendo que não há respostas certas nem erradas, responda em função do que, **de facto, pensa**.

4. No seu entender, como se pode definir o *bom professor*?

5. Concorda que o desempenho dos professores seja avaliado?

Concordo Discordo

Queira, por favor, justificar a sua resposta

6. A existir avaliação, quais deveriam ser os seus objectivos/fins?

Progressão na carreira Concordo Discordo

Aperfeiçoamento profissional Concordo Discordo

Outro(s) Quais? _____

Queira, por favor, justificar a(s) sua(s) resposta(s)

7. A existir avaliação, que professores deveriam ser avaliados?

- Todos os professores
 Grupos específicos de professores: Quais? _____

Queira, por favor, justificar a sua resposta

8. A existir avaliação do desempenho docente, quem deveria avaliar os professores?

- | | | | | | | | |
|-----------------------------------|----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------|
| Colegas | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Encarregados de Educação | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Alunos | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Órgão Executivo | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Coordenador de Departamento | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Inspectores | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Outro(s) <input type="checkbox"/> | Quem? | _____ | | | | | |

Queira, por favor, justificar a(s) sua(s) resposta(s)

9. A existir avaliação, que aspectos deveriam ser avaliados no desempenho dos professores?

- | | | | | | | | |
|-----------------------------------|----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------|
| Aspectos científicos | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Aspectos didáticos | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Aspectos relacionais | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Aspectos burocráticos | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Outro(s) <input type="checkbox"/> | Quais? | _____ | | | | | |

Queira, por favor, justificar a(s) sua(s) resposta(s)

10. A existir avaliação, em que contextos deveriam os professores ser avaliados?

- | | | | | | | | |
|-----------------------------------|----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------|
| Sala de aula | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Reuniões com colegas | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Projectos com alunos | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Outro(s) <input type="checkbox"/> | Quais? | _____ | | | | | |

Queira, por favor, justificar a(s) sua(s) resposta(s)

11. A existir avaliação, a que estratégias se deveria recorrer?

- | | | | | | | | |
|-----------------------------------|----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------|
| Grelhas | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Portefólios/Webfolios | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Videogravação de aulas | Concordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Discordo |
| Outro(s) <input type="checkbox"/> | Quais? | _____ | | | | | |

Queira, por favor, justificar a(s) sua(s) resposta(s)

Parte II

Considere os tópicos constantes da seguinte grelha e dê a sua **opinião** em relação a **três aspectos**:

I – A **pertinência** do conteúdo do tópico;

II – **Informação que considera ter recebido para avaliar** o conteúdo do tópico;

III – **Competência que considera ter para avaliar efectivamente** o conteúdo do tópico.

Para explicitar a sua opinião, use a escala de **1 (Mínimo)** a **5 (Máximo)** e anote, no **espaço respectivo**, o **número que melhor a traduz**. Em concreto:

1 - não considero pertinente o conteúdo do tópico

5 - considero pertinente o conteúdo do tópico

1 - não recebi informação para avaliar o conteúdo do tópico

5 - recebi informação para avaliar o conteúdo do tópico

1 - não sou capaz de avaliar o conteúdo do tópico

5 - sou capaz de avaliar o conteúdo do tópico

Tópicos a considerar	I Pertinência	II Informação	III Competência
1- Correção científico-pedagógica e didáctica da planificação das actividades lectivas			
2- Adequação das estratégias de ensino e aprendizagem aos conteúdos programáticos, ao nível etário e às aprendizagens anteriores dos alunos			
3- Adaptação da planificação e das estratégias de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento das actividades lectivas			
4- Diversidade, adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e recursos utilizados			
5- Cumprimento dos objectivos, orientações e programas das disciplinas ou áreas curriculares leccionadas			
6- Capacidade de comunicação e estímulo do interesse dos alunos pela aprendizagem			
7- Utilização de recursos inovadores incluindo as tecnologias de informação e comunicação			
8- Promoção do trabalho autónomo dos alunos e da aquisição de métodos de estudo			
9- Promoção de um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao desenvolvimento afectivo, emocional e social dos alunos			
10- Concessão de iguais oportunidades de participação, promoção da integração dos alunos e da adopção de regras de convivência, colaboração e respeito			
11- Disponibilidade para o atendimento e apoio aos alunos			
12- Equilíbrio no exercício da autoridade e adequação das acções desenvolvidas para a manutenção da disciplina na sala de aula			
13- Regularidade, adequação e rigor da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa das aprendizagens, incluindo a sua apresentação em tempo útil aos alunos			
14- Utilização dos resultados da avaliação dos alunos na preparação, organização e realização das actividades lectivas			
15- Observância na avaliação dos alunos dos critérios indicados pela administração educativa ou aprovados pelos órgãos competentes do Agrupamento/Escola			
16- Promoção da auto-avaliação dos alunos			

Muito obrigado pela sua colaboração.

Guardar