

Carla Maria de Almeida Matos e Frias

Atitudes dos docentes face ao novo modelo de avaliação de desempenho

**Dissertação de mestrado em Psicologia (Psicologia Pedagógica),
apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra. Orientação da Prof. Doutora Graça Bidarra e
Prof. Doutor Carlos Barreira**

2010

Este estudo / investigação fica dever-se, em primeiro lugar, ao grande apoio e incentivo que a minha família me deu, em especial o meu marido, Carlos Piorro e os meus filhos, Bruna Alexandra e João Pedro. Agradeço também o grande apoio humano e motivação prestado pela Doutora Teresa Urbano. Agradeço a todos os meus colegas, professores, com destaque a minha irmã Sandra Oliveira, por terem divulgado e participado preenchendo o questionário. Agradeço à minha amiga e colega Hélia Dias pelo apoio que deu e por ter facultado materiais que me permitiram concluir o presente trabalho.

Agradeço a paciência e o desempenho prestado pela Doutora Graça Bidarra e Doutor Carlos Barreira, pois foram incansáveis, quer a nível de orientação, quer mesmo a nível humano. Bem-haja a todos.

Dedico este trabalho a todos os colegas que fazem louvar e enaltecer a nossa profissão.

“O propósito mais importante da avaliação em educação não é provar mas melhorar”.

(Stufflebeam, 1995, p.176)

Resumo:

Palavras Chave: Formação de professores; Avaliação do desempenho; Atitudes

Na presente dissertação procedeu-se ao estudo das atitudes dos professores em relação ao novo modelo de avaliação de desempenho procurando analisá-las em função de variáveis sociodemográficas e profissionais. Para o efeito foi construída uma escala de atitudes, de tipo Likert, de acordo com os procedimentos normalmente adoptados, que aplicámos a docentes, cento e cinquenta avaliadores e cento e cinquenta avaliados. A análise em componentes principais permitiu identificar cinco factores: *Pressupostos e Critérios de Avaliação*; *Aspectos Funcionais do Modelo*; *Efeitos do modelo*; *Condições e Propósitos Formativos do Modelo*; *Natureza e Potencialidades do Modelo*.

Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas nos *Pressupostos e Critérios de Avaliação* onde os avaliados pontuaram mais e nos *Efeitos do Modelo* e nas *Condições e Propósitos Formativos do Modelo* são os avaliadores que pontuam mais. Ao nível da situação profissional, das habilitações académicas e do género não existem diferenças significativas nas atitudes dos docentes face ao novo modelo de avaliação do desempenho docente. Verificaram-se correlações significativas entre o grau de importância atribuída à avaliação de desempenho no âmbito da actividade profissional e as atitudes em relação à avaliação de desempenho nos *Efeitos do Modelo*, *Aspectos Funcionais do Modelo* e nas *Condições e Propósitos Formativos do Modelo*.

Abstract:

Keywords: Teacher training, performance assessment, attitudes

In this dissertation we studied teachers' attitude towards the new model of teachers evaluation through the analysis of socio-demographic and professional variables. Thus we build a scale of attitudes, based on the Likert Scale, according to standard procedures. That scale was applied to three hundred teachers (one hundred and fifty evaluators and the same number of evaluated teachers). The analysis of the main components allowed the identification of five factors: *Purpose and Evaluation Criteria*; *Functional Aspects of the Model*; *Effects of the Model*; *Conditions and Formative Purposes of the Model*; *Nature and Potentiality of the Model*.

We came across meaningful statistical differences in *Purpose and Evaluation Criteria* evaluated teachers rated higher and evaluators presented higher results related to the *Effects of the Model and Functional Aspects of the Model*. When it concerns to professional situation, academic qualifications and gender there are no meaningful differences showed by teachers towards the new model of evaluation. Furthermore it seems to exist a correlation between the degree of importance that one attributes to being evaluated and the attitudes towards the evaluation concerning *Functional Aspects of the Model*, *Effects of the Model and Conditions and Formative Purposes of the Model*.

Résumé:

Mots-clés: Formation des enseignants, l'évaluation des performances, des attitudes

Dans cette dissertation, on a fait des études sur les attitudes des professeurs face au nouveau modèle d'évaluation de leur performance, en les analysant en fonction de variables sociodémographiques et professionnelles. Pour l'effet, on a construit une échelle d'attitudes, du type Likert, qui est en accord avec les procédés normalement adoptés, qu'on a appliqués aux professeurs, à cent cinquante professeurs évaluateurs et à cent cinquante professeurs évalués. L'analyse en composants principaux a permis d'identifier cinq facteurs: *Présuppositions et Critères d'Évaluation*; *Aspects Fonctionnels du Modèle*; *Effets du Modèle*; *Conditions et Propositions Formatives du Modèle*; *Nature et potentialités du Modèle*

On a vérifié des différences statistiquement significatives dans les *Présuppositions et Critères d'Évaluation* où les enseignants évalués ont eu plus de points tandis que dans les *Effets du Modèle et Conditions et Propositions Formatives du Modèle*, ce sont les professeurs évaluateurs qui en ont obtenu plus. Au niveau de la situation professionnelle, des cursus académiques, il n'y a pas de différences significatives au niveau des attitudes des enseignants face au nouveau modèle d'évaluation de leur performance. On a vérifié de manifestes corrélations entre le degré de l'importance attribuée à l'évaluation de la performance dans le domaine professionnel et les attitudes en relation à l'évaluation de la pratique professionnelle dans les *Effets du Modèle*, dans les *Aspects Fonctionnels du Modèle* et dans les *Conditions et Propositions Formatives du Modèle*.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
-------------------------	----------

Capítulo I – FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

1.1 Fases e modelos de formação	13
1.2 Acreditação e perfis profissionais	31
1.3 Profissionalismo e profissionalidade docente	50
1.4 Desenvolvimento profissional	55

Capítulo II – AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES

2.1 Concepções e práticas de avaliação de desempenho dos professores --	64
2.2 Propósitos e funções da avaliação de desempenho dos professores -----	76
2.3 Modelos de avaliação de desempenho dos professores	91
2.4 Efeitos e condicionalismos da avaliação de desempenho docente -----	98
2.5 Critérios de avaliação de um sistema de avaliação	112
2.6 Avaliação de desempenho segundo o novo modelo	118

Capítulo III – ATITUDES DOS DOCENTES FACE À ACTUAL AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

3.1 Contextualização do estudo	128
3.2 Método	131
3.2.1 Participantes	131
3.2.2 Medidas	136
3.2.3 Procedimentos	138
3.3 Apresentação e discussão dos resultados	140
3.3.1 Características psicométricas da ADAD	140
3.3.2 Atitudes face ao novo modelo de avaliação de desempenho docente	159
3.3.2.1 Atitudes em função das variáveis sociodemográficas ----	165

3.3.2.2 Atitudes dos docentes em função do papel desempenhado – avaliador e avaliado -----	169
---	------------

3.3.2.3 Grau de importância atribuído à avaliação em função do papel desempenhado na avaliação e relação entre o grau de importância atribuído à avaliação e as atitudes -----	171
---	------------

CONCLUSÃO -----	173
------------------------	------------

BIBLIOGRAFIA -----	178
---------------------------	------------

ANEXOS

Anexo -----	192
Anexo -----	193
Anexo -----	194
Anexo -----	195
Anexo -----	199

INTRODUÇÃO

A avaliação tem vindo a tornar-se um tema nuclear no debate sobre as questões de educação passando a assumir, de forma integrada, vários papéis; em primeiro a avaliação das aprendizagens dos alunos, depois a avaliação das escolas e, agora mais recentemente, a avaliação do desempenho docente, sendo esta considerada um instrumento essencial na procura de melhores resultados para os alunos e para a escola (Rodrigues & Peralta, 2008).

Recentemente, em Portugal, verificaram-se grandes mudanças ao nível da avaliação do desempenho profissional dos professores. Estas mudanças surgem para fazer face a uma série de descontentamentos, como o insucesso e abandono escolar; o desleixo, por parte de alguns docentes, em cumprir as suas funções; uma avaliação do desempenho docente pouco consistente, a que se juntam razões económicas e uma sociedade mais exigente.

Na sequência da revisão do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro), são definidas novas regras para a avaliação dos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário. Estas assentam em mecanismos que premeiam o mérito e contemplam a competitividade e que diferenciam os professores pelos seus níveis de desempenho, criando, desde início, alguma conflitualidade, e ao mesmo tempo um desafio de conciliação, entre duas lógicas avaliativas; uma formativa, de desenvolvimento profissional, e outra sumativa, de prestação de contas.

A avaliação do desempenho do pessoal docente, que consta do Decreto lei n.º15/2007 (art.º 40), visa a “melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens e proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência”. Constituem também objectivos desta avaliação: contribuir para a melhoria da prática pedagógica; contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual; permitir a inventariação das necessidades de formação; detectar os factores que influenciam o rendimento profissional; diferenciar e premiar os melhores profissionais; facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente; promover o trabalho de cooperação entre os docentes, com vista à melhoria dos resultados escolares e promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.

A avaliação do desempenho docente foi regulamentada pelo Decreto-Lei 2/2008, sendo o professor considerado, à luz dos normativos, um factor determinante da qualidade do serviço educativo, desenvolvendo a sua profissionalidade em quatro dimensões, a saber: (i) a dimensão profissional e ética, (ii) a dimensão de desenvolvimento do ensino-aprendizagem, (iii) a dimensão da participação na escola e relação com a comunidade escolar e (iv) a dimensão de desenvolvimento e formação ao longo da vida, sugerindo que o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática pedagógica.

São considerados actores do processo de avaliação o próprio docente, o coordenador do departamento curricular, o presidente do conselho executivo ou director, a comissão de coordenação da avaliação do desempenho, os pais/encarregados de educação, quando autorizados pelo docente, e a comissão científica de avaliação de professores.

A recepção dos professores a este novo modelo de avaliação do desempenho docente, regulamentado pelo Decreto-Lei 2/2008, foi de completa insatisfação, como se se tratasse de um ataque ao modo como desempenham as suas competências e funções, como se pusesse em causa toda a estabilidade e progressão na carreira, acabando com as perspectivas de futuro. Como resposta os professores reagiram com contestações e manifestações com números de participantes nunca antes vistos.

O novo modelo de avaliação do desempenho docente suscita, também, dúvidas e perplexidades entre especialistas (Barreira & Vaz; 2008; Morgado, 2007; Rodrigues & Peralta, 2008; Ribeiro, 2008; Simões, 2000), gerou controvérsias, tomadas de posição de organizações sindicais, debates públicos e não mereceu a concordância de vários parceiros educativos, em particular dos professores, a quem este instrumento diz directamente respeito. Neste sentido, constitui um objecto de atitude de particular relevância no momento actual entre os professores e o público em geral, dada a discussão e manifestações de rua que tem gerado e que têm sido divulgadas pelos meios de comunicação social. Entre os aspectos mais contestados, é de referir os parâmetros de avaliação, que incluem o insucesso e abandono escolares como factores preponderantes na avaliação do desempenho do docente.

Perante tanta constatação e tantas dúvidas que o novo modelo de avaliação do desempenho docente suscitou, sentimos interesse e necessidade em realizar este trabalho, que teve como ponto de partida as seguintes questões: Estarão mesmo os professores contra o actual modelo de avaliação do desempenho docente? Quais os

aspectos do novo modelo que mais suscitam polémica entre os professores? Será que os avaliadores e os avaliados são portadores das mesmas atitudes face à avaliação de desempenho docente?

Conhecer a atitude dos professores em relação ao novo modelo de avaliação do desempenho constitui o principal objectivo deste estudo, que procuramos analisar em função de variáveis sociodemográficas e profissionais. Mais concretamente, procura-se saber se existem diferenças nas atitudes entre avaliadores e avaliados e qual a relação entre as atitudes em relação ao novo modelo de avaliação do desempenho docente e o grau de importância que é atribuído a este processo no âmbito do exercício da actividade profissional.

Para o efeito, construiu-se uma escala de atitudes de tipo Likert, de acordo com os procedimentos normalmente adoptados, tomando como base de elaboração dos itens as disposições regulamentares sobre o processo de avaliação em curso. A escala é composta por 60 itens numa escala de 9 pontos, entre a discordância muito forte e a concordância muito forte. Utilizou-se uma amostra não probabilística, constituída por 300 professores, 150 avaliadores e 150 avaliados, que leccionam nos 2º, 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, em escolas distribuídas por todo o país.

Para um melhor enquadramento de todo o trabalho, efectuou-se uma pesquisa bibliográfica em torno da formação e desenvolvimento profissional dos professores em Portugal e das concepções e práticas de avaliação de desempenho.

No primeiro capítulo, analisamos as fases e modelos de formação, a acreditação e os perfis profissionais, a distinção entre profissionalismo e profissionalidade e o desenvolvimento profissional.

No segundo capítulo, abordamos as concepções e práticas de avaliação de desempenho dos professores, os propósitos e funções e os modelos de avaliação de desempenho dos professores, os efeitos e os condicionalismos da avaliação de desempenho dos professores, os critérios de avaliação de um sistema de avaliação, por fim, na avaliação de desempenho segundo o novo modelo de avaliação de desempenho docente.

No terceiro e último capítulo, referente ao estudo empírico, fazemos uma contextualização do estudo e referimos a metodologia (participantes, medidas e procedimentos adoptados). De seguida apresentamos e discutimos os resultados da investigação, começando por fazer a caracterização da amostra segundo variáveis sociodemográficas e profissionais, e, posteriormente, procedemos ao estudo

psicométrico da escala de atitudes dos professores face ao novo modelo de avaliação de desempenho.

Capítulo I – FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

1.1. Fases e modelos de formação

Na formação dos professores é nas escolas de formação inicial que podemos encontrar a sua identidade. Mas a reconstrução e ou construção dessa identidade torna-se difícil a partir do momento em que as próprias instituições não têm todo o processo devidamente clarificado e objectivo, “encarando como uma espécie de “condenação” a formação profissional de professores e a “chamada” formação educacional” (Afonso & Canário, 2002, p. 59).

De modo a entendermos todo este sistema e estrutura no que diz respeito à formação de professores em Portugal, começaremos por abordar a evolução da formação inicial dos professores ao longo dos tempos.

Foi exactamente com a aprovação do Decreto-Lei nº18.973, de 16 de Outubro de 1930 (corresponde ao diploma legal que criou a Secção de Ciências Pedagógicas nas Faculdades de Letras de Coimbra e de Lisboa), com cursos de formação específicos, que se deu início à formação inicial de professores do ensino primário, de educação física e do ensino secundário. Este Decreto-Lei instituiu o primeiro sistema de formação que manteve a sua tipologia até à década de setenta. A formação de professores caracterizava-se por uma orientação dicotómica, de carácter dedutivo, em que às instituições / Universidades cabia a formação psicopedagógica (“cultura pedagógica”) inicial, por sua vez, a prática pedagógica cabia às escolas que tinham turmas correspondentes ao grau de ensino do futuro docente (Raposo, 1988).

Na formação de professores tinha que haver frequência de três graus distintos de formação, “estes três graus constituíam três habilitações académicas que, para efeitos de currículo, funcionavam como elementos valorizadores autónomos” (Estrela & Estrela, 1999, p. 13). Deste modo era possível o professor manter-se toda a vida a leccionar possuindo só habilitações no primeiro, ou no segundo grau de formação, estando em regime de serviço eventual, ou seja, sem se vincular no quadro de professores efectivos.

Então quais foram os aspectos menos positivos deste sistema de formação? Podemos salientar a falta de articulação entre a formação psicopedagógica teórica e o estágio pedagógico; a inscrição crescente do número de alunos e a sua heterogeneidade. Quanto aos alunos voluntários acrescia a dificuldade de conhecimento mútuo professor / aluno; o estágio era efectuado numa altura completamente desfasada relativamente à conclusão da licenciatura no Curso de Ciências Pedagógicas; por fim, a falta de

disciplinas direccionadas à Metodologia do Ensino (Raposo, 1988).

Quando é que o sistema e a estrutura da formação inicial de professores de 1930 começaram a ser repensados? Foi no final da década de sessenta, início da década de setenta que o sistema começa a ser alvo de algumas alterações, tornando-se mais ligeiro em alguns aspectos, mas mantendo a mesma base de fundamentação, ou seja; “o bacharelato passa a servir de habilitação legal para ingresso – agora apenas por concurso documental – no estágio, o qual, por sua vez, fica reduzido a um ano” (Estrela & Estrela, 1999, p.13).

Com a publicação do Decreto-Lei nº443/71, de 23 de Outubro passaram a vigorar nas Faculdades de Ciências os ramos de especialização científica e formação educacional. Como podemos ver, este novo modelo da Reforma das Faculdades de Ciências integrava no currículo os “componentes científico na área da docência e científico na área psicopedagógica, e envolvendo a própria Universidade no acompanhamento do estágio pedagógico” (Raposo, 1988, p.146). Assim, o curso tem a duração de 5 anos, os três primeiros são específicos à área de exercício da docência, o quarto ano é para a formação psicopedagógica teórica, por fim, o quinto ano é para o estágio pedagógico, com a realização de uma monografia. Este modelo para além da teoria fundamentar a prática “interage com esta, ultrapassando a dicotomia cultura pedagógica / prática pedagógica, tão cara ao sistema de formação de 1930” (Raposo, 1988, p.147).

Em suma, a década de setenta foi marcada pela formação educacional. Em 1971 ocorreu então a reforma nas Faculdades de Ciências, onde podemos presenciar o grande passo em prol da articulação da teoria / prática. As Faculdades de Ciências aderiram em 1971, com a criação dos ramos de formação educacional, em contrapartida, as Faculdades de Letras só mais tarde e em meados e fins da década de setenta é que foram criadas as licenciaturas em ensino nas Universidades Novas.

Iniciamos então a década de oitenta com a urgente necessidade de reestruturar, alargar, e não de suprimir, o “espaço curricular” que era dedicado à formação psicopedagógica. É evidente que é muito grave para a qualidade de ensino, para a realização profissional, e até para a qualidade humana dos professores, o facto de não haver, nos planos curriculares das faculdades de Letras das Universidades Clássicas, formação psicopedagógica. O Despacho Normativo nº 323/80, de 5 de Setembro veio dar resposta a estudos que apontavam para a emergente necessidade de reestruturar o modelo até aqui em vigor. Agora, a par com a existência do sistema de unidades de

crédito, toda a selecção das disciplinas científicas ou pedagógicas são muito bem ponderadas, pois:

“descurar ou escamotear a importância da educação e, dentro desta, da formação psicopedagógica dos futuros professores, é desconhecer a necessidade intrínseca de educação para o desenvolvimento do homem e das sociedades ” (Abreu, 1981, p.659).

Foi na década de 80 que a educação pedagógica começou a fazer parte/complemento de grande valor na formação de professores, mais precisamente, a partir do momento em que facultaram às Faculdades os Ramos de Formação Educacional, mas atenção que isto não foi sinónimo de abandono dos objectivos de investigação científicos. Para esta evolução também não podemos esquecer o grande contributo da psicologia na formação de competências estritamente direccionadas a professores, pois ela contribui, por contextualização, para a atitude científica nos candidatos: é a teoria que informa, esclarece e organiza a prática.

As vantagens que se destacam do Ramo de Formação Educacional são:

_ “A formação, naquele domínio, ser simultânea da formação científica, o que lhe confere uma ponderação positiva, e uma aceitação pelos alunos do respectivo sentido e objectivos, de que percebem os efeitos para a realização do estágio pedagógico” (Raposo, 1988, p.148);

_ Os objectivos gerais da formação (psicologia e pedagogia) preparam os alunos para uma relação aberta entre os formadores e os formandos (clima sócio-emocional) ao nível de comunicação;

_ Agora as competências teóricas aprendidas nas instituições de formação já tem referências coerentes para as articular no contexto sala de aula (prática), permitindo aos docentes da área psicopedagógica relacionar a teoria com a prática na formação e a consciência do carácter fundamental que tal reflexão contém para a Psicologia e para as Ciências da Educação” (Raposo, 1988, p.148);

_ Os alunos com a obtenção do grau de licenciatura têm acesso aos quadros de professores efectivos, quer do ensino Preparatório, quer do Secundário.

Mas seria este o modelo ideal na formação inicial de professores? Não, este modelo também suscitou a necessidade de alguns “ajustes”. Entre eles, a mais valia que seria o facto dos docentes da área psicopedagógica intervirem na supervisão dos estagiários, e, também, as escolas onde os estagiários leccionam deveriam estar apetrechadas de recursos para possíveis observações de aulas à posteriori (vídeo-tape).

Surge então a Lei nº46/86, de 14 de Outubro que

“confirma os princípios fundamentais de formação que espelhem, não só tendências relativamente recentes na matéria, mas também a consciência de que a melhoria, qualitativa e

quantitativa do sistema de ensino não é dissociável da adopção daqueles princípios” (Raposo, 1988, p.154).

Deste modo, 1986 marcou o início da reforma educativa em Portugal, nos termos da Lei de Bases do Sistema Educativo.

A política de formação de professores passa a ter por base os seguintes princípios/propostas:

_ É nas instituições de nível superior que existem cursos que licenciam todos os graus de ensino;

_ Para se leccionar tem que, previamente, se ter uma formação e qualificação profissional específica para o efeito;

_ O critério de adequação da referida qualificação é expresso no currículo correspondente a cada nível de ensino que por sua vez dá resposta às reais necessidades dos alunos;

_ Os planos de formação têm a obrigação de garantir a integração dos aspectos relacionados com os conteúdos das disciplinas de ensino assim como os aspectos pedagógicos, não descurando as componentes teóricas e práticas;

_ A formação contínua, como é um complemento e actualização da formação inicial, é indispensável a sua existência na formação de professores;

_ A formação tem de ser um estímulo ao nível das práticas reflexivas de auto-aprendizagem, sendo uma mais valia para a investigação e inovação da actividade lectiva, facilitando assim a mobilidade dos docentes.

Ao nível da formação inicial, a Lei de Bases de 1986 define também, que às escolas superiores de educação, do ensino politécnico cabe a formação de futuros professores da educação pré-escolar, do 1º e 2º ciclos do ensino básico. Quanto à sua organização, “as escolas superiores de educação são instituições de formação de professores; as universidades, de facto, só têm cursos de formação de professores” (Campos, 1995, p.11). Não será demais referir que era pretensão do Governo que todo o ensino básico fosse ministrado pelas Escolas Superiores de Educação, pois acreditava que estas estavam mais capacitadas para proceder a essa formação, facto contrariado pelas universidades que a fim de evitarem a concorrência de mercado ao nível da oferta, argumentaram exactamente o contrário, conseguindo assim garantir as suas pretensões.

Em 1989, o ordenamento jurídico da formação de professores remetia o enquadramento da prática profissional para uma regulamentação própria. O que se propõe é que haja um “quadro unificador da regulamentação legal da prática

profissional” (Grupo de Missão, 1998, p.29), onde fique estabelecida uma componente caracterizada pelo exercício efectivo de funções docentes, sob supervisão e acompanhada por seminários esclarecedores e dinamizadores. Esta proposta faz referência ao facto de um formando que esteja a efectuar o seu estágio profissional, permanecer com o estatuto de aluno de um curso em formação, abolindo assim o estatuto de trabalhador como professor provisório. Deste modo, o estágio é realizado no horário de outros professores cooperantes, que participam em todo o processo de supervisão pedagógica. “Os parâmetros da estrutura curricular aplicam-se também aos Cursos de Formação Pedagógica, quer estes se efectuem antes do início do exercício profissional quer durante este” (Grupo de Missão, 1998, pp.30, 31).

Podemos dizer que a década de oitenta, por sua vez, foi marcada pela profissionalização massiva, passando a haver três vagas: a profissionalização em exercício; a formação em serviço e a profissionalização em serviço. Foi também nesta década que foram criadas as Escolas Superiores de Educação, específicas para a formação de professores.

No final da década de 80, início dos anos 90, as Faculdades de Letras das Universidades Clássicas finalmente cederam em criar cursos específicos para a formação de professores, o que se deveu à pressão dos alunos que argumentavam a falta de mercado de trabalho.

Após diversos modelos de profissionalização em serviço, em 1988 esta passou a concretizar-se durante um período de dois anos lectivos e abarcando duas componentes, as Ciências da Educação¹ e o Projecto de Formação e Acção Pedagógica. No caso do docente já estar a leccionar há pelos menos seis anos lectivos, fica dispensado da segunda componente.

As universidades com a sua autonomia continuavam a resistir às exigências do Ministério (entidade tutelar e entidade empregadora da educação pré-escolar, ensinos básico e secundário) no que diz respeito aos planos curriculares dos cursos, aguardando no entanto que finalmente lhes seja reconhecida a habilitação para a docência, independentemente dos planos de estudos.

A Universidade Aberta distingue-se das outras universidades, pois esta só garante a profissionalização dos docentes que estão dispensados da segunda

¹ “A componente Ciências da Educação desenvolve-se em módulos de Psicologia da Educação, de Sociologia da Educação e Organização Escolar, de Desenvolvimento Curricular e Didáctica Específica e de Tecnologia Educativa, aos quais correspondem ao seu conjunto entre noventa a cento e dez horas de formação presencial” (Campos, 1995, p.20).

componente – prática pedagógica, em virtude de esta se concretizar na escola em que o docente em formação lecciona.

Foi a massificação acelerada do ensino que impulsionou a existência do complemento de habilitações. Assim houve a necessidade de recrutar pessoas que possuíam somente habilitação académica adequada.

Não será despropositado referir que actualmente o processo é exactamente o inverso, pois há demasiados professores para o número de alunos e de escolas, facto que põe em causa a necessidade de manter o número de departamentos universitários e de escolas superiores de educação existentes enquanto instituições específicas.

A cada instituição cabe a responsabilidade da elaboração dos seus planos curriculares tendo como base o quadro de referência², já estabelecido a nível nacional, deste modo, existem muitos planos diferentes para um mesmo tipo de curso. Mas, não será demais referir que o Ministério da Educação é o responsável máximo por esses cursos de formação de professores, pois é a ele que cabe reconhecer e qualificar para a docência.

No que respeita à organização dos planos curriculares da formação inicial de professores encontramos dois modelos: o modelo integrado e o modelo sequencial.

O modelo integrado tem a organização dos planos de formação de professores com base nas disciplinas a ensinar e na formação pedagógica ao longo de todo o curso, desde o primeiro ano até ao último, deste modo os formandos iniciam a sua experiência como docentes, de forma gradual e com um grau de exigência ascendente, “desde a observação e análise até à responsabilização pela docência, sempre com supervisão” (Campos, 1995, p.14). A formação tem uma componente em Ciências de Educação e outra componente em prática pedagógica. A carga horária da formação em prática

² Para as instituições elaborarem os seus planos curriculares devem considerar as seguintes componentes de formação de currículo:

– A componente cultural, social e ética, que são um complemento às outras formações, sensibilizam para os problemas contemporâneos;

– Abrangentes de diversas culturas; proporcionam conhecimentos para além dos da sua especialidade de docência; proporcionam uma reflexão constante acerca dos problemas éticos que surgem durante a actividade docente, conhecimentos instrumentais para recolher, organizar e comunicar através das novas tecnologias e do conhecimento de línguas estrangeiras;

– Conhecimentos diversos e profundos ao nível das unidades curriculares relacionadas com a formação específica, adequados “à obtenção de formação de base na área do curso e em áreas do saber conexas para o desempenho profissional nos níveis de docência para que o curso habilita” (INAFOP, 2000, p.3);

– As responsáveis por haver um abrandamento das didácticas específicas de docência, para o qual o curso habilita, em prol de outros domínios do saber sobre a educação, que são de uma grande importância ao nível da compreensão do acto educativo, dentro de um leque de atenção e diversidade;

– As responsáveis por fazer-se a iniciação a uma prática profissional seguindo as seguintes fases: a observação, a colaboração, a intervenção, a análise e a reflexão acerca das situações educativas.

pedagógica é maior na formação de professores de educação pré-escolar e vai diminuindo até ao ensino secundário. Praticamente só os cursos organizados segundo o modelo integrado são os que seguem este procedimento. Encontramos então instituições assumidas como formadoras de professores ou que asseguram cursos de formação de professores, que organizam tendo por base o modelo integrado. Este modelo tem sido o mais divulgado e procurado em Portugal – profissionalização integrada ao longo do curso de formação.

Relativamente ao modelo integrado, cada vez se questiona mais a articulação entre a formação da(s) disciplina(s) e a formação pedagógica³, sendo esta a base de fundamento deste modelo. Podemos ver que ao longo do tempo muitas vezes a(s) disciplina(s) abrangidas pelos cursos criados pelas universidades estão desfasadas da disciplina ou grupo de disciplinas que o formando irá leccionar, assim como da reforma curricular “realizada no seguimento da Lei de Bases do Sistema Educativo, e que começou a ser generalizada em 1991-1992” (Campos, 1995, pp.13-14). Também não está garantida a formação com qualidade na(s) disciplina(s) dos cursos. O mercado de trabalho indicia que cada vez é mais necessário que os cursos de formação superior tenham mais que uma possibilidade de aplicação profissional.

“Em Portugal, a qualificação para a docência adquire-se, em geral, através de um só curso de licenciatura, no domínio da disciplina ou disciplinas a ensinar, a que se acrescenta um curso de formação pedagógica” (Campos, 1995, pp.12-13). Para além deste factor temos outro que também leva os futuros docentes a optar pela instituição com modelo integrado, é o facto de que aqui a entrada para o curso de formação de professores é imediata.

No que diz respeito ao modelo sequencial, este é o mais tradicional, aqui podemos visualizar que a formação na(s) disciplina(s) se realiza antes da iniciação à docência, no que se refere à formação pedagógica esta está ainda inserida no curso de origem ou em curso diferente – profissionalização em serviço (modelo sequencial bi-etápico – a formação pedagógica só se efectua alguns anos após o início da actividade docente), ou seja, agora a decisão só é tomada após a formação académica, pois o curso não se destina só à formação de professores.

“Apenas seguem o modelo sequencial, de um só curso, os cursos assegurados

³ Falta de professores cooperantes por parte das escolas, pois não usufruem de qualquer vantagem; falta de qualificações por parte dos formadores; falta de articulação entre a instituição e a escola onde se exerce a prática pedagógica; e falta de lugares e escolas para o exercício da prática pedagógica.

pelas universidades privadas, pelas Faculdades de Ciências e das universidades antigas pela Faculdade de Letras do Porto” (Campos, 1995, p.13), e aquelas instituições que não se assumiram como instituições de formação de professores ou como organizadoras de cursos de formação.

Os cursos de formação de professores organizados segundo o modelo sequencial realizam a Prática Pedagógica após a conclusão da formação nas outras componentes. Podemos considerar que existem dois modelos de Prática Pedagógica, um engloba os cursos de formação de professores de educação pré-escolar e dos 1º e 2º ciclos do ensino básico, o outro modelo engloba o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário.

No primeiro modelo predomina a lógica da situação de formação, onde é a instituição de formação que selecciona o professor da escola⁴ que fará o acompanhamento da prática; ao estudante cabe a responsabilidade de assumir a docência nas turmas que estão atribuídas ao professor que o acompanha, não vincula qualquer contrato com o Ministério da Educação, nem recebe qualquer vencimento pelo seu exercício da docência supervisionada; é a entidade formadora que tem a total responsabilidade pela avaliação da prática pedagógica.

No segundo modelo a presença do Ministério da Educação é mais notória, aqui predomina a lógica da situação de início da actividade profissional: a responsabilidade é do Ministério da Educação, pois é ele que selecciona a escola e o professor⁵ acompanhante; o formando tem agora turmas atribuídas a si, onde irá exercer a docência durante o estágio; é assinado um contrato provisório entre o Ministério da Educação e o formando e este recebe um vencimento correspondente; relativamente à avaliação do estagiário é o professor da instituição de formação e o professor da escola onde o estudante estagia que assumem essa responsabilidade.

Para a formação de professores por áreas disciplinares, cada vez se torna mais evidente que o modelo sequencial, ou mesmo o bi-etápico é mais vantajoso, podendo existir um “curso específico de formação para a profissão docente, desta feita conduzido por uma instituição específica nas disciplinas a ensinar com as necessidades de educação das crianças e dos jovens” (Campos, 1995, p.37).

A formação tem que estar organizada a fim de haver: coerência entre a estrutura

⁴ A este professor cooperante é dado um complemento de vencimento por parte da instituição de formação, mas o Ministério da Educação não lhe atribui qualquer redução na componente lectiva.

⁵ O professor acompanhante recebe um complemento de vencimento do Ministério da Educação e tem redução na componente lectiva.

conceptual do curso, as disciplinas e suas especificidades e o sistema que avalia os formandos; articulação entre a teoria e a prática com uma integração gradual, cuidada e progressiva na iniciação à prática profissional; articulando as diversas unidades do curso com as actividades que se desenvolvem no início da prática profissional, havendo assim, uma relação proveitosa entre os conhecimentos específicos e as perspectivas gerais, desenvolvendo, em simultâneo, a capacidade crítica nas diferentes áreas do saber e a possibilidade de os formandos de cursos específicos fomentarem e articularem competências e avaliações de diferentes áreas, tirando com isso proveito profissional para o momento da docência.

As metodologias de ensino e aprendizagem são diversas, proporcionais aos princípios formativos da educação de adultos, num domínio de ensino superior e que têm incluído a formação específica dentro das áreas em que os formandos pretendem adquirir competência; promovem as parcerias e consequentes trabalhos realizados em colaboração, que são muito importantes para o funcionamento das organizações escolares; proporcionam múltiplas experiências no terreno de modo a que o formando compreenda a complexidade das escolas e, conseqüentemente, das situações educativas; promovem e estimulam os formandos para serem activos quer na sua aprendizagem, quer no desenvolvimento profissional enquanto docente; de acordo com a especificidade do curso, proporcionam experiências diferenciadas; permitem reconhecer, valorizar e beneficiar das experiências e culturas individuais, quer dos formandos, quer do pessoal docente (todos os formandos têm a possibilidade de aprofundar problemáticas, de realizar investigações/pesquisas e de se envolverem em projectos relacionados com a sua área de formação); estimulam e valorizam os elevados níveis de desempenho dos formandos.

O professor deve ter a capacidade de assimilar e acima de tudo de deduzir, fazendo uso das suas próprias ferramentas, recursos, ideias partilhadas e debates (Ponte, 2005), ou seja, a educação tem que contar com as certezas, os conhecimentos concretos mas não deve menosprezar o ensino das incertezas.

Para colmatar necessidades específicas, a formação proporciona o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação. Deste modo, o formando tem mais aptidões, conhecimentos e actualidade para diversificar as metodologias de ensino que vai usar (INAFOP, 2000).

Então, podemos dizer que da formação inicial o professor retira, ou deveria retirar, a aquisição dos hábitos de pesquisa e uma constante vontade de acção ao nível

da renovação de conhecimentos, pois o maior obstáculo à inovação é o inatismo e o conformismo.

Toda esta evolução/mudança de que a formação inicial de professores tem vindo a ser alvo tem ainda muitas questões para serem respondidas, o que requer uma permanente e sistemática investigação. Não será despropositado referir que ainda hoje, e cada vez mais, a própria sociedade questiona a qualidade da formação do professor.

Uma realidade que se tem que encarar na formação é o facto de a prática de ensino ter a tendência de contrariar, e até mesmo anular, os efeitos que a formação pretendia fornecer. Os efeitos contrários da formação residem essencialmente na discrepância entre essa formação dita académica e a sua aplicação na prática, na experimentação real. Para fazer frente a estes obstáculos e fugir da rotina e do conformismo, o recém professor tem que fazer um esforço constante, com alguma instabilidade e até desgastante, para conseguir efectuar uma leitura do que na sua formação é tolerável e útil em articulação com as novas concepções pedagógicas, para assim conseguir um equilíbrio consciente e saudável para o ensino.

Encontramo-nos então no final da década de oitenta, início da década de noventa, quando a chamada formação contínua e a pretensão para a mudança é alvo de mais ênfase em Portugal. Tal como Zabalza (1995) salientou, é a partir da formação que podemos pensar em mudanças. Para podermos perspectivar uma mudança, primeiro temos que fazer um levantamento exaustivo acerca das verdadeiras necessidades que os professores têm ao nível da formação / avaliação, entre outras, para posteriormente, se formular um programa que dê resposta quer ao formador, quer ao formando (Rodrigues, 1993). Chegou o momento de os professores deixarem de ser simples executantes de reformas e passarem a ser profissionais activos e reflexivos, para isso têm que ter uma formação permanentemente contínua, em todos os domínios, desde a aquisição de competências, aplicação das mesmas, até ao processo de avaliação – saber-fazer e do saber-ser (Barreira, 2001; Pérez Gómez, 1992; Schon, 1992; Zeichner, 1992).

Poderemos dizer que como complemento da formação contínua, o professor tem que fazer uma “Auto-formação Participada”, para isso “é necessário, por parte do docente, não apenas saber e saber fazer (ensinar), mas também saber ser para poder fazer ser o aluno” (Barros, 2000, p. 46). Assim sendo, o professor em primeiro lugar tem que ser um investigador reflectindo sobre as suas práticas, questionando-as e procurando soluções (Barreira, 2001). Deste modo, a formação deve estimular “uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento

autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (Nóvoa, 1992, p.25).

Para haver uma formação contínua consciente e participada, a auto-avaliação tem que ser uma mais valia para o professor, pois este ao auto-avaliar-se está a participar activamente na sua formação pessoal e profissional (Richardson, 1997), participa numa perspectiva de melhoramento constante da sua prática pedagógica (Barbier, 1990; Good *et al.*, 1990). Deste modo podemos afirmar que a avaliação e a formação “são assim dois processos complementares, que se enriquecem mutuamente, se forem utilizados de forma sistemática e contínua” (Barreira, 2001, p. 147).

Acresce que “as escolas deveriam acolher os seus docentes, de forma a abrir caminho para que pudessem reflectir e ultrapassar de forma mais autónoma as suas dificuldades, empenhando-se colectivamente em projectos de formação profissional” (Barreira, 2001, p.146); para se efectivar qualquer processo de mudança tem que primeiramente ser o professor a interiorizá-la e assumi-la. Mas a formação / mudança não é feita somente através da auto-avaliação, a hetero-avaliação também tem um papel preponderante no desenvolvimento de novas práticas e novos procedimentos, deste modo, a reflexão e a formação desenvolvem (Barreira, 2001):

- _ A reflexão-crítica aumentando a auto-confiança e a auto-estima, predispondo o professor para uma procura mais “aberta” de estratégias para colmatar problemas da avaliação formativa;

- _ As competências para os professores realizarem projectos em equipa, estando assim a formar novos modos de relacionamento (cooperação);

- _ As atitudes dos professores, fortalecendo assim a sua confiança para manterem uma renovação constante das suas práticas e novos instrumentos de avaliação.

Para se proceder a mudanças profundas, torna-se estritamente necessário que o professor se apetreche de competências ao nível didáctico e relacional, visto que, posteriormente, num trabalho em equipa desenvolvam e ou organizem novos métodos, procedimentos de avaliação e formas de relação pedagógica (Estrela, 1994). Deste modo, as acções de formação devem ter, primeiramente, um carácter de ajuda facilitando ao professor a capacidade de construir instrumentos de avaliação adequados (Barreira, 2001), e posteriormente, uma mais valia na progressão na carreira.

Podemos então reforçar e afirmar que: “A formação contínua deve assim constituir um espaço privilegiado de reflexão e de trabalho em equipa, pois só desta maneira os professores poderão fazer face às suas resistências e desempenhar com

autonomia a sua actividade profissional, de forma a conseguirem, passo a passo, concretizar a avaliação formativa” (Barreira, 2001, p.150).

Para haver mudança é necessário que a heteroformação proporcione o à-vontade entre os professores para partilharem opiniões, analisando conjuntamente situações de aula, constituindo estratégias, instrumentos de avaliação havendo assim, a possibilidade de os professores construírem a “sua própria aprendizagem e desenvolvimento com base na reflexão que forem fazendo sobre a sua acção educativa” (Barreira, 2001, p.152). Para que a mudança ocorra é necessário que os professores se envolvam na filosofia, nos objectivos e nas prioridades que caracterizam a reforma educativa. “Ou bem que os professores em formação inicial e contínua constroem a sua própria formação ou não se formarão” (De Landsheere, 1998, p.84).

Uma formação / preparação permanente serve para colmatar as necessidades que existem no acompanhamento da evolução das novas tecnologias, a necessidade de adquirir conhecimentos e competências no decorrer da carreira docente; tornando presente que a instituição de formação apresente uma diversidade de actividades e programas. Entre os programas e actividades de formação encontramos os programas de formação contínua, que funcionam em articulação com a formação inicial e podem ou não traduzir-se em graus ou em certificação formal para professores, outros profissionais, pais e comunidade envolvente; a publicação de estudos e suportes pedagógicos que se relacionam com as várias componentes de formação; a existência de serviços de apoio e de consultoria para as instituições educativas e para a comunidade em geral.

A organização do sistema de formação de avaliação contínua de professores está a cargo dos serviços do Ministério da Educação, das instituições de formação de professores e das associações de professores (Campos, 1995). Com a Lei-quadro, em 1989 e no seguimento da Lei de Bases, a formação contínua surge, para além de um direito concebido ao professor, como um meio de poder progredir ao nível profissional⁶. Esta formação tem como intuito que a competência/desempenho profissional dos docentes melhore de qualidade (ensino aprendizagem), que promova a investigação aplicada; que motive para uma participação activa na inovação educacional e que proporcione “a aquisição de novas competências relativas à especialização exigida pela

⁶ O professor tem que frequentar o número mínimo de vinte e cinco horas de formação por ano lectivo e o conteúdo tem que responder às necessidades lectivas do professor ou da escola onde está colocado.

diferenciação e modernização do sistema educativo” (Campos, 1995, p.24), havendo uma actualização constante das competências. Actualmente, salvo raras excepções, a formação contínua efectua-se em horário pós-laboral.

A formação contínua de professores em Portugal até 1992 processava-se principalmente através de acções estanques, automáticas “desinvestidas de um contexto social, pessoal e profissional, sem a participação activa dos formandos, sem ter em conta as suas representações e necessidades e com a principal função de transmissão de saberes” (Cardoso *et al.*, 1996, p.84). Foi a partir do final de 1992 que o universo dos destinatários da formação contínua foi alargado. Os destinatários prioritários deste sistema de formação têm qualificação profissional e que desempenham funções em escolas públicas ou privadas. A formação tem que antecipadamente ter a aprovação do Ministério da Educação, pois só assim é que poderá ter o financiamento público.

Independentemente da formação contínua desenvolvida em Centros de Formação ser, para alguns, o caminho certo para combinar a avaliação com a formação (Zabalza, 1995), a avaliação feita à formação contínua realizada a nível nacional com o Programa Foco, foi pouco positiva, pois por um lado considera essa formação excessivamente teórica, arredando-se um pouco das reais necessidades dos professores; por outro lado encontra-se descontextualizada e não dá resposta às práticas, não permitindo “questionar, reflectir, ultrapassar bloqueios e (...) empreender mudanças” (Barbosa, 1995, p.135).

Face à formação inicial e à formação contínua, é na segunda que se criam mais expectativas; questionando-se assim a credibilidade do modelo integrado; a supressão de algumas dualidades do actual sistema; a validade dos graus académicos de bacharel e licenciado; o real envolvimento do ensino politécnico e das universidades; a aplicação com sucesso de formação científica e pedagógica; questionando-se, ainda, se na prática pedagógica o formando deve ter turmas próprias ou ficar com as turmas do orientador (grau de responsabilidade); e considerando-se que é ainda precária a cooperação com a Europa (Campos, 1995).

O referencial seleccionado ao nível do desempenho profissional foi a expectativa social profissional acerca do que se espera do professor no início da sua actividade profissional, cabendo, por sua vez, às instituições de formação converter essas expectativas em objectivos de aprendizagem.

A formação não é estanque e imutável, é constituída por estruturas de coordenação que têm de “desenvolver, gerir, regular e avaliar o programa de formação

inicial de professores” (INAFOP, 2000, p.1), para assim perceber as mudanças que são necessárias, envolvendo os órgãos de gestão, todo o corpo docente e discente da instituição em causa, assim como todos os outros intervenientes interessados, como por exemplo: os órgãos de gestão das escolas cooperantes, as associações de professores, as sociedades científicas, os que já foram diplomados no mesmo curso e os membros da comunidade envolvente, diversificando assim, os pontos de vista e culturas.

A instituição que dá a formação disponibiliza, quer no fim do curso, quer durante o desempenho profissional posterior, todo o trabalho desenvolvido, assim como a informação que se considere relevante, para que seja apreciada e conseqüentemente, compreendida toda a dinâmica existente no seu projecto pedagógico, no seu currículo, no modo como funcionam, quais os recursos usados, as políticas gerais seguidas e os seus resultados nos formandos (Campos, 2000).

É através de protocolos de colaboração que se oficializam as parcerias entre a instituição de formação e as escolas ou outras instituições, sendo aí que ficam registados de forma clara, os papéis, as responsabilidades e as competências que correspondem a cada interveniente, entre eles o próprio formando. Também existem, sempre que se justificam as associações entre as escolas que envolvem os vários ciclos, as estruturas da administração educacional e as organizações de professores, articulando assim, as diversas dimensões que a formação abarca “designadamente a investigação colaborativa, o desenvolvimento profissional de professores, o ensino pós-graduado e as actividades de iniciação à prática profissional” (INAFOP, 2000, p. 2).

Cabe à instituição de formação averiguar e garantir que quer as escolas, quer as outras instituições com as quais pretende estabelecer parcerias de colaboração têm os recursos humanos e materiais, assim como as competências adequadas para as funções que desempenham e o empenho necessário para que se processe uma formação de qualidade, sendo escolhidos “através de mecanismos claros e apropriados de selecção e apoiados no seu desenvolvimento profissional” (Campos, 2000, p.2).

Fazendo agora uma síntese clara e objectiva da formação inicial de educadores e professores nas últimas décadas do século XX, a sua profissionalização e os seus esforços pessoais para acompanhar a evolução da tecnologia, da sociedade e até dos alunos, recorreremos às palavras de Cachapuz (citado por Raposo, 1998), distingue três as fases:

_A primeira fase, chamada Fase de Estruturação compreende o processo de organização dos cursos e programas correspondentes, assim como a criação de

estruturas mínimas que permitam o seu funcionamento. Deste modo encontramos cursos pouco definidos, o que conduz à sua frequência são, muitas das vezes, as finalidades de formação, e ainda uma componente investigativa incipiente.

_ A segunda fase, Fase de Consolidação, caracteriza-se pelo amplo funcionamento dos órgãos de coordenação, e em paralelo, haver uma criação de estruturas para o sucesso de qualidade, por exemplo a existência da auto-avaliação, fazendo com que, a nível nacional, a imagem da formação inicial tenha melhores referências, mas que ainda ao nível internacional está muito descurada. Nesta fase os interesses dos alunos prevalecem sobre os dos professores.

_ Por fim, temos a Fase de Excelência. Nesta fase o que serve de referência é a imagem internacional; o ensino agora está a crescer em direcção à internacionalização, o financiamento externo é valorizado, já existem estruturas de qualidade, efectuando-se a avaliação de desempenho docente e procedendo-se a programas de formação do pessoal do ensino superior; agora a mobilidade de docentes é um facto consumado e crescente, havendo também consultorias externas. Encontramo-nos então no momento marcado predominantemente pela mudança, não só de século, mas também do sistema e infra-estruturas da formação de professores.

A Europa sente que o ensino tem que ser mais internacional, com apoio na investigação e os cursos devidamente fundamentados. O objectivo mais destacado é o de haver ensino superior compatível e comparável nos sistemas de ensino superior em toda a Europa. Deste modo surge outro objectivo: o de aumentar a capacidade de competitividade internacional neste campo, ficando assim um ensino superior europeu mundialmente mais atractivo e equivalente às tradições culturais e científicas específicas de cada país.

Como resposta, a 18 Setembro de 1988 reúnem em Bolonha os Reitores de Universidades Europeias. As conclusões desta reunião centram-se basicamente na necessidade de haver uma mudança nas universidades de modo a que estas dêem respostas ao nível dos povos e que se tornem cada vez mais internacionais⁷. Os

⁷ 1 – “Consideram que, perante o aproximar do fim do milénio, o futuro da humanidade depende em grande parte no desenvolvimento cultural, científico e tecnológico; e que este é construído em centros de cultura, conhecimento e pesquisa em que se conformam as verdadeiras universidades;

2 – que a tarefa das universidades em disseminar conhecimento entre gerações mais novas, nos tempos que correm, implica também que sirvam a sociedade no seu todo; e que o futuro cultural, social e económico da sociedade requer, em particular, um investimento considerável na educação contínua;

3 – que as universidades devem dar às futuras gerações educação e treino que as ensine, e através delas a outras, a respeitar as grandes harmonias do seu meio natural e da própria vida” (Instituto Politécnico de Leiria, 2001, p. 9).

princípios básicos onde se fundamentam estão na necessidade urgente de fazer com que as universidades adequem o seu ensino não somente à necessidade do país, mas principalmente às necessidades da Europa, às necessidades económicas e às necessidades sociais, tendo para isso que haver professores com capacidades para transmitirem conhecimentos, desenvolvendo capacidades de pesquisa e inovação nos seus alunos; haver um conhecimento universal / transversal entre todos os países e que os cursos sejam reconhecidos em qualquer parte do mundo⁸. Os meios exigidos para concretizar tais metas são fundamentalmente que haja liberdade para pesquisas e instrumentos apropriados para toda a comunidade universitária; os professores contratados têm que ter presente no seu estatuto que o ensino é inseparável da pesquisa; cada universidade tem que garantir aos seus alunos condições para que adquiram cultura e treino dentro nas áreas de estudo; que haja troca de informações e documentos e mobilidade de alunos e professores entre as universidades europeias⁹.

Assim, generalizando, os objectivos da Declaração de Bolonha centram-se na mudança da estrutura do ensino superior / formação inicial dos professores¹⁰, havendo um sistema de títulos homologáveis a nível europeu, assim como a criação de um sistema de créditos, investindo na mobilidade de agentes educativos, desenvolvendo-se

8

“1 – A Universidade é uma instituição autónoma no coração de sociedades organizadas de forma diferente devido à geografia e à herança cultural; ela produz, analisa, avalia e distribui cultura através da pesquisa e do ensino. Para corresponder às necessidades do mundo à sua volta, a sua pesquisa e ensino deve ser moralmente e intelectualmente independente de toda a autoridade política ou poder económico.

2 – O Ensino e a pesquisa nas universidades devem ser inseparáveis para que a sua função não se desactualize face à alteração das necessidades, às solicitações da sociedade e aos avanços do conhecimento científico.

3 – Liberdade na pesquisa e no ensino é o princípio fundamental da vida universitária, os governos e as universidades, em tudo o que estiver ao seu alcance, devem assegurar o respeito deste requisito fundamental.

Rejeitando a intolerância e sempre aberta ao diálogo, a universidade é um local de encontro ideal entre professores capazes de transmitir conhecimento e bem equipados para o desenvolver pela pesquisa e inovação e estudantes com o direito, a capacidade e a vontade de enriquecer as suas mentes com esse conhecimento.

4 – A Universidade é salvaguardada da tradição humanista europeia; a sua preocupação constante é a obtenção de conhecimento universal; para cumprir a sua vocação transcende barreiras geográficas e políticas e afirma a necessidade vital de diferentes culturas se influenciarem mutuamente” (Instituto politécnico de Leiria, 2001, pp.9-10).

⁹ “Deste modo, assim como nos primeiros anos da sua história, elas encorajam a mobilidade entre professores e estudantes; para além disto, consideram que uma política genérica de equivalência de estatuto, títulos, exames (sem prejuízo para os diplomas nacionais) e atribuição de bolsas essencial para o cumprimento da sua missão nas condições da actualidade” (Instituto Politécnico de Leiria, 2001, p.10).

¹⁰ A mudança da estrutura do ensino superior refere-se à adopção de um sistema de graus credível e comparável de dois ciclos de estudo (graduado e pós-graduado) com equivalência válida e de fácil acesso. Só acede à segunda fase de estudos quem tiver concluído a anterior e tem uma duração mínima de três anos. Quem tem o grau de graduado tem habilitações apropriadas para ingressar no mercado de trabalho europeu. Quem tem o grau de pós-graduado é conducente ao grau de mestre e/ou de doutor, tal como na restante Europa.

sistemas de ensino apoiados na cooperação europeia (Serralheiro, 2005).

A declaração de Bolonha é sinónimo de mobilidade dos intervenientes educativos, desde estudantes¹¹, professores¹², investigadores a funcionários. A 25 de Maio de 1998, reuniram em Paris, na Universidade de Sorborne, os Ministros de França, Alemanha, Itália e Reino Unido para assinarem a Declaração Conjunta da Sorborne e a Declaração conjunta sobre a harmonização da arquitectura do sistema europeu de ensino superior. A pretensão básica desta reunião é “(...) fortalecer e construir o nosso continente sobre as dimensões intelectuais, culturais, sociais e técnicas” (Instituto Politécnico de Leiria, 2001, p.11), assumindo as universidades um lugar de destaque. Como é uma mudança a nível europeu tem que haver um movimento conjunto para desenvolver um ensino / aprendizagem que premeie a mobilidade, assim como uma cooperação cada vez mais intensa. Que o estatuto de pré-graduado e o de graduado sejam reconhecidos e comparados internacionalmente.

O processo de Bolonha acarreta consigo profundas mudanças na formação inicial dos professores em Portugal, quer no sector público, quer no sector privado. Cabe às universidades a formação dos professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e secundário, e às escolas superiores de educação dos institutos politécnicos cabe a formação em Educação de Infância e nos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. O ensino em si, passa de um modelo de transmissão de conhecimentos, para um modelo de desenvolvimento de competências; os estudos são agora orientados para concretizar os objectivos específicos, previamente definidos; a formação e integração profissional são idênticas aos restantes estados da Europa, assegurando assim a acreditação dos cursos em qualquer país da Europa.

Quanto às instituições de formação, o ensino politécnico confere os graus de licenciatura e de mestre, por sua vez, as universidades conferem os graus de licenciatura, de mestre e de doutor.

Com a Declaração de Bolonha e segundo o Decreto-Lei 43/2007, de 22 de Fevereiro passa a existir um só grau de 1º ciclo, licenciatura básica, sem especialização, que converge com as tendências da Europa (a licenciatura bietápica e o bacharelato já não fazem sentido no ensino superior nacional).

¹¹ O acesso é facilitado para concretizar oportunidades de estudo, de estágio, assim como o acesso a serviços afins.

¹² Tanto aos professores, como aos investigadores, como ao pessoal administrativo será reconhecido e valorizado o período de tempo que despenderem em acções europeias de investigação, lectivas e de formação, sem prejuízo dos seus direitos estatutários.

Para se conseguir alcançar todas as pretensões que estão subjacentes à Declaração Conjunta de Sorborne e à Declaração conjunta sobre a harmonização da arquitectura do sistema europeu de ensino superior é necessário que o sistema seja original e flexível, ou seja, usando créditos (semelhante ao sistema ECTS) e semestres; haver uma grande diversidade de programas e estudos multidisciplinares à disposição dos pré-graduados; “reconhecimento internacional do grau de primeiro ciclo como nível apropriado de qualificações” (Instituto Politécnico de Leiria, 2001, p.12); haver no ciclo graduado programas de mestrado e de doutoramento com oportunidade de transferência de uns para os outros; incentivo à frequência de um semestre, pelo menos, numa universidade de outro país quer o estudante quer o próprio docente. Assim, “A harmonização progressiva da macro-estrutura dos nossos graus e ciclos poderá ser alcançada através do fortalecimento de experiência já existente, diplomas conjuntos, iniciativas piloto e diálogo entre todos os envolvidos” (Instituto Politécnico de Leiria, 2001, 12).

Na formação inicial de professores encontramos:

- _ A habilitação para a docência passa a ser única e exclusivamente profissional;
- _ A delimitação dos domínios de habilitação docente passa agora a ser mais de níveis e ciclos de modo a que um mesmo professor possa dar continuidade ao ensino com os mesmos alunos. Para a viabilidade deste processo deverá haver um alargamento dos domínios de habilitação docente, esta passa a ser uma habilitação conjunta da Educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico ou então, uma habilitação conjunta do 1º e 2º ciclo do ensino básico;

- _ A habilitação profissional para a docência generalista da Educação pré-escolar, 1º e 2º ciclos do ensino básico é conseguida através da licenciatura em Educação Básica,

“comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de subsequente mestrado em Ensino, num destes domínios. Por seu turno, a habilitação profissional para a docência de uma ou duas áreas disciplinares, num dos restantes domínios de habilitação, é conferida a quem obtiver qualificação num domínio específico através de um mestrado em Ensino” (Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de Fevereiro, p.1320);

- _ A referência fundamental da qualificação para a docência está no desempenho do docente ao nível da dimensão do conhecimento disciplinar, assim como da sua fundamentação da prática de ensino através da investigação e da prática profissional;

- _ Agora é valorizado o conhecimento do domínio de ensino, assim como o bom

desempenho relativamente ao domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou mesmo artístico das disciplinas da sua área disciplinar. Esta valorização é feita através de um número de créditos;

– “Valoriza-se ainda a área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade” (Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, p.1321).

Para que a formação pedagógica seja de qualidade é necessário que tanto as escolas onde estão, como os professores aí presentes tenham, obrigatoriamente, uma qualificação profissional para a docência, previamente adquirida no quadro de parceria formal, com estabilidade e com qualificação.

1.2. Acreditação e perfis profissionais

A política nem sempre valorizou da mesma maneira o processo de reconhecimento da qualificação profissional. As soluções mais usuais a que as políticas de educação têm recorrido são três: reconhecer os cursos delineados para a qualificação profissional no ensino; a certificação, a título individual, da qualificação de ensino, em que todos os diplomados têm acesso a determinados cursos; complementos acreditados de cursos para uma certificação individual externa da qualificação (Campos 2002). Uma outra garantia de qualificações e competências satisfatórias é o facto de, para se poder aceder ao emprego no ensino, fica-se sujeito a um processo de selecção ficando só os autorizados a exercer a docência.

Foi o Ministro da Educação que teve a intenção de recorrer ao sistema de acreditação profissional de cursos para que estes fossem reconhecidos publicamente como qualificação para o desempenho docente. Esta mudança foi ponderada após as instituições de formação, assim como os respectivos estudantes, se manifestarem pondo em causa a capacidade de ser garantida uma adequada qualificação dos professores (Campos, 2002).

A acreditação dos cursos de formação inicial de professores da educação básica e do ensino secundário contribuem essencialmente para a resolução do principal problema, que consiste em dar resposta a uma sociedade que exige um bom desempenho por parte dos professores. Essas garantias são essencialmente relativas às pessoas que pretendem exercer funções de docência que sejam devidamente

qualificadas e competentes a fim de poderem responder satisfatoriamente a todas as exigências que estão agregadas ao seu futuro desempenho profissional: ser professor (Campos, 2002). Os principais impulsionadores que estão na base destas mudanças de valorização estão interligados com a metodologia que acompanha o desenvolvimento do processo, “bem como o exercício do poder de vários actores sociais neste processo” (Campos, 2002, p.13).

Perante as rivalidades, concorrências e argumentos existentes entre as universidades e as escolas superiores de educação, o Ministro da Educação avançou com a proposta de que, independentemente da instituição *per si*, todos os cursos seriam sujeitos, do mesmo modo, a todo um processo de acreditação profissional, que seria da responsabilidade de uma entidade independente, garantindo assim, que só os cursos que respondessem a todas as exigências ao nível do desempenho docente é que iriam funcionar (Campos, 2002). Assim, o Governo acalmou os estudantes e, de alguma maneira, as instituições.

“As instituições universitárias aceitaram o custo da acreditação na expectativa de que assim se evitaria a proliferação de cursos concorrenciais; para as instituições politécnicas, onde se integram as Escolas Superiores de Educação, este era o custo a pagar para aumentar a sua oferta de cursos” (Campos, 2002, p. 20).

Independentemente do sistema de acreditação profissional da formação inicial estar bem fundamentado, o seu desenvolvimento ficou posto em causa com todas estas contextualizações históricas, a partir das quais a decisão política foi tomada.

Nos anos seguintes à criação da entidade e do sistema de acreditação, ocorreram diversos factos que suscitaram dúvidas, por parte das instituições de formação, de que o Governo não estava a cumprir todas as condições acordadas para a existência da entidade e sistema de acreditação.

Verdade seja dita que, até hoje, nunca foi regulamentada a possibilidade de as Escolas Superiores de Educação disponibilizarem cursos de formação de professores para o 3º ciclo do ensino básico, apesar de estar legalmente criada essa possibilidade.

“E, em consequência, também nunca foram implementadas as condições dependentes do Governo para que se pudesse efectuar a acreditação dos cursos que preparam os professores de disciplina(s), essencialmente da responsabilidade das universidades. Tais condições são a definição do âmbito das qualificações dos professores de disciplina(s) e dos respectivos perfis de desempenho” (Campos, 2002; p. 11).

Perante esta ausência de cumprimento, por parte do Governo, das condições do pacto político para a acreditação de cursos de formação, as instituições de formação

começaram a desinteressar-se e, até mesmo, a “atacar” o Governo para ver se ele reagia cumprindo o prometido. Perante a pressão, o Governo iniciou por cumprir o acordo com as universidades, em primeiro lugar, e posteriormente com os institutos.

“O Conselho dos Politécnicos encontrou poderosos aliados em individualidades do ensino superior que nunca aceitaram a acreditação, ou só a aceitaram se seguisse uma metodologia muito próxima da nominalista, acima referida, em vez dos parâmetros internacionalmente consensuais que a caracterizam” (Campos, 2002, p.11).

Logo à partida, os politécnicos debateram-se pelo facto de não haver compatibilidade da acreditação com a autonomia do próprio ensino superior, e depois pelo facto de haver uma duplicação de funções em relação ao sistema de avaliação do ensino superior.

É do conhecimento de todos que a autonomia das universidades é feita relativamente às suas competências, e nelas não se vislumbra em lado nenhum o facto de “regular o acesso ao exercício de uma actividade profissional, quer se trate de engenheiros, de arquitectos ou de professores; muito menos a de regular o acesso ao emprego dos seus diplomados” (Campos, 2002, p.12). Também é do conhecimento de muitos críticos, e eles têm-no divulgado, que a qualificação que é assegurada por diferentes instituições não é igual, e não existe nenhum poder interno que consiga ultrapassar tal discrepância.

“E é claro que só requerem a acreditação as instituições do ensino superior interessadas em que os seus cursos sejam externamente reconhecidos como qualificação profissional para o desempenho docente e em serem entidade certificadora da mesma” (Campos, 2002, p.12).

A necessidade de haver um sistema de acreditação em Portugal tem três períodos marcantes: o primeiro vai até meados dos anos setenta; o segundo está na década setenta; e por fim, o terceiro inicia-se na década de oitenta e vem até aos nossos dias (Campos, 2002).

O primeiro período caracteriza-se pelo ensino selectivo e elitista. A formação dos professores é da responsabilidade do Ministério da Educação. Como o Estado era o responsável máximo pela gestão das instituições e sua manutenção, este não achava necessário reconhecer os cursos de qualificação profissional para a docência. Assim, os professores do ensino primário (primeiro ciclo) eram formados nas Escolas Normais do Magistério Primário, dirigidas pelo Ministério de Educação; enquanto os professores do ensino Secundário eram automaticamente admitidos para o exercício da docência, só alguns anos mais tarde era possibilitada, a um número limitado, uma formação específica para a docência, formação esta organizada pelo Ministério da Educação, num

número restrito de Liceus Normais. No final os professores faziam um “exame de Estado”, que certificava, ou não, a qualificação profissional para a docência (Campos, 2002). Assim a preparação específica para a docência era quase nula, pois só um número reduzido obtinha essa preparação e depois de já ter leccionado durante anos, correspondendo assim “a um mecanismo (mais) ligado às condições de emprego do que à adequação da qualificação às exigências do desempenho” (Campos, 2002, p.13);

Tal como nos anos setenta ainda hoje “a entidade responsável pela formação, neste caso a administração pública da educação, certifica a qualificação dos diplomados” (Campos, 2002, p.13), deste modo o público dos cursos não era significativo em todo o processo de qualificação para o desempenho docente, pois era o Ministério de Educação que “organizava e dirigia directamente a formação qualificante” (Campos, 2002, p.13).

O Ministério da Educação criou poucos cursos universitários, o que implicava um número reduzido de formandos. Desses cursos, os formandos saíam com qualificação para a docência, que se começou a designar por “habilitação própria” e não por “habilitação profissional”, assegurando assim, um ensino secundário selectivo e elitista, que era frequentado por um número ainda mais reduzido de formandos.

O segundo período destaca-se pela massificação do acesso ao ensino. Deste modo a responsabilidade da formação de professores passou para as instituições autónomas de ensino superior.

É no final da década de setenta que, de forma progressiva, se dá a massificação do ensino-primário. Os sindicatos dos professores, o aumento do número de alunos, e posteriormente a opinião pública exerciam pressão exigindo ao sistema político que todos os docentes, inclusive os do ensino superior, fossem profissionalizados, proporcionando um corpo docente mais qualificado. Deste modo, em Portugal surgiu a tendência de transferir a responsabilidade da formação de professores para as instituições do ensino superior, que teve a total aceitação nas Universidades Novas, que ainda se encontravam em fase de implementação, em relação às Universidades Clássicas que estavam sediadas em Coimbra, Lisboa e Porto.

“À passagem de todas as componentes da formação de professores do secundário para o ensino universitário, sucedeu a transferência para o ensino superior politécnico, entretanto criado, e também para o ensino universitário, de formação de professores para a educação de infância e ensino-primário” (Campos, 2002, p.14).

Portugal, ao contrário de quase todos os países, continuou a assumir o ideal de

que “quem forma certifica”. Nos outros países a certificação é feita externamente, por meio de cursos reconhecidos como adequados para qualificação profissional docente. As mudanças no ensino superior foram, essencialmente, a sua massificação; a sua autonomia científica e pedagógica reconhecida; a proliferação de operadores privados; um aumento avassalador de cursos de formação inicial de professores (representam quase 20% da totalidade de cursos superiores que permitem aceder ao primeiro grau académico). “A estas mudanças não correspondeu, até hoje, um credível sistema de regulação pública do ensino superior, nem dos cursos de formação de professores” (Campos, 2002, p.15). Agora a política governamental ia-se definindo em paralelo com o enquadramento dos respectivos cursos do ensino superior, assim, a política era a mesma para todos os cursos do ensino superior tal como havia uma política específica para os cursos de formação de professores.

Neste período salienta-se então o seguinte:

_ A necessidade de reconhecer os cursos formados pelo ensino superior ao nível da qualificação profissional; de se saber quais eram os cursos do ensino superior que o Ministério da Educação aceitava os diplomados como tutela do ensino básico e do ensino secundário, para aí poder exercer funções. Também, sob o ponto de vista de empregador de professores, saber quais podiam aceder à carreira e quais os anos de escolaridade correspondentes;

_ Na realidade todo o processo que estava subjacente a esse reconhecimento da qualificação profissional para a docência não mereceu na prática qualquer consideração, frente ao facto de haver uma urgente necessidade de mais professores com habilitação profissional, incentivando assim, o ensino superior a abrir mais ofertas, partindo-se do princípio que essas ofertas estariam mais adequadas e contextualizadas do que antes da universitarização.

_ Independentemente de todos os cursos a reconhecer serem ministrados pelo ensino superior, “consagrou-se a separação das tutelas governamentais de reconhecimento: a do ensino superior para os conducentes a habilitações profissionais e a educação para os conducentes a habilitações próprias, uma vez que continuou a ser necessário o recurso a pessoas detentoras apenas de estas” (Campos, 2002, p.15).

_ As habilitações profissionais passaram a ser reconhecidas, ao nível da metodologia, do mesmo modo que as habilitações próprias, ou seja, “uma metodologia nominalista, baseada no nome que os cursos ou as disciplinas têm e no pressuposto de que as mesmas designações reenviam sempre para realidades idênticas” (Campos, 2002,

p.15).

O terceiro e último período demarcou-se pelo ensino de massas com qualidade, pela formação de professores como profissionais e um reconhecimento qualitativo da formação de professores. À medida que a década de noventa avançava, o acesso à escola já reunia a maior parte das condições de modo satisfatório, salientando-se a preocupação social pelo aumento da qualidade de ensino de massas, logo, também o aumento do sucesso por parte dos alunos com escolaridade cada vez mais elevada. Agora o professor já não é o funcionário ou o técnico, mas sim o profissional a quem se exige cada vez mais eficiência e qualidade no seu desempenho (Campos, 2002).

Até este período as mudanças efectuaram-se no sentido de resolver as questões quantitativas relativas à formação de professores. Com o número de alunos sempre crescente e a concorrência entre instituições também a aumentar, na segunda metade da década de noventa, o reconhecimento de habilitações para a docência voltou a ser abrangido por novas políticas: o sistema de certificação da qualificação de diplomado continuou a não recorrer ao sistema de certificação externa, mas delineou-se, de modo formal, um “sistema específico de reconhecimento de cursos como habilitação para a docência” (Campos, 2002, p.16). Assim, em 1995, destaca-se como a primeira medida o facto de “o reconhecimento dos cursos como habilitação para a docência passar a basear-se numa apreciação específica dos mesmos” (Campos, 2002, p.16) – o mesmo quadro de referência ao nível das disciplinas e da carga horária.

Em 1995 muda o governo e com ele muda também o diploma legal que consagrava o reconhecimento dos cursos como habilitação para a docência, referido anteriormente, dando lugar a um projecto com o mesmo sistema de reconhecimento. Mais tarde, o Conselho Nacional de Educação emitiu um parecer negativo acerca do projecto, pois para eles o projecto designava as diversas disciplinas, mas na realidade não permitia que fosse analisada/ajuizada qual era a “substância da formação proporcionada e, portanto, sobre a sua adequação às exigências do desempenho docente” (Campos, 2002, p.16).

É então que o Conselho Nacional de Educação, assim como o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas recomendaram que o reconhecimento dos cursos como habilitação própria se fundamentasse na metodologia de acreditação profissional de cursos. Também no sentido de dar resposta ao problema, o Governo

criou o Grupo de Missão¹³ e atribuiu-lhes a função de elaborarem propostas acerca da entidade acreditadora e o sistema de acreditação. Este Grupo de Missão tinha como coordenador Bártolo Paiva Campos “o qual iniciou funções em 18 de Agosto de 1997 (Despacho Interno nº 42 A-I/ME/97 de 1 de Agosto); pelo Despacho nº7680/ME/97 (2ª série), publicado em 17 de Setembro”. Em 1998 foi criada, pelo Governo, a entidade acreditadora, anteriormente referida.

Então, podemos dizer que os factores mais pertinentes que fizeram surgir o sistema de acreditação foram:

_ A massificação e a privatização rápida do ensino, que puseram em causa a verdadeira qualificação profissional atribuída pelos cursos aos futuros docentes, questionando assim “a análise da designação de cursos e disciplinas (...) bem como das respectivas cargas horárias” (Campos, 2002, p.16);

_ O facto de os recentes diplomados demonstrarem uma preparação profissional deficiente pôs em causa a cultura de formação profissional nas instituições do ensino superior, pondo-se assim a questão sobre a “comparação dos cursos” com um critério externo;

_ A oferta de curso, assim como de diplomados é agora excedentária;

_ Devido a tudo o que foi referido nos pontos anteriores começa-se a exigir que haja um bom desempenho e qualificação de professores.

Passou-se assim a regular o processo de reconhecimento de qualificações para o desempenho docente, colmatando alguns défices que surgiram com a total ou quase total autonomia de certificação da qualificação profissional de professores, quer do ensino básico, quer do ensino secundário, por parte das diversas instituições.

Assim, para haver um desenvolvimento no novo sistema de reconhecimento de cursos para a docência, para além de ser um processo técnico e racional é também necessário que haja uma mudança cultural e política: novas práticas, questionamento de

¹³ O grupo de Missão Acreditação da Formação de Professores foi criado a nove de Junho de 1997, após resolução do Conselho de Ministros nº 88/97 e no seguimento do parecer nº 3/96, dado pelo Conselho Nacional de Educação onde constavam considerações e recomendações a serem tidas em linha de conta. “Nos termos do Plano de Actividades do Grupo, aprovado pelo Senhor Ministro da Educação, as propostas deveriam fundamentar a elaboração de diplomas legais relativos, em primeiro lugar, a um novo regime jurídico de formação inicial de professores (...) Em segundo lugar, deveriam ser elaboradas propostas relativas a um sistema de acreditação dos cursos e ao organismo autónomo competente para o efeito.” (Relatório do Grupo de Missão, 1998, p. 7).

alguns dos seus valores, bem como a hierarquização do seu poder e dele com a sociedade em si. Torna-se pertinente a existência de “uma estratégia de participação social alargada na definição e implementação dos elementos estruturantes do novo sistema e de promoção do debate público sobre a cultura de formação profissional de professores no ensino superior” (Campos, 2002, p.17), atenuando as dúvidas acerca do sistema de acreditação, ajudando a perceber o seu valor; incutindo para uma participação activa e consciente em toda a sua implementação por parte dos principais actores sociais que intervêm no domínio da formação de professores (opção política aceite).

Finalmente, em 1999 foi criado o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de professores em Portugal. À medida que se avança com a “internacionalização da formação e do mercado de trabalho, inclusive dos professores” (Campos, 2002, p.1) surge o problema da qualificação para a docência não ser reconhecida do mesmo modo em outro estado. Para resolver este problema, as principais propostas que foram apresentadas são: a existência de um sistema de acreditação internacional, que abranja os cursos ministrados num dado conjunto de estados; que haja uma aceitação de ambos os estados, dos sistemas de acreditação de cursos ou “certificação individual externa das qualificações, existentes em cada um deles” (Campos, 2002, p.1). Mas foi principalmente para garantir a coerência, a qualificação e desempenho para a docência, a nível nacional, que foi criado o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de professores da educação básica e do ensino secundário em Portugal. Apesar de, ao nível político, a mobilidade estudantil e a promoção ao acesso profissional de professor na Europa, também terem sido considerados.

Mas afinal quais são os públicos interessados na acreditação dos cursos de formação? Basicamente são:

_ Como primeiros interessados em garantir as qualificações e desempenhos dos professores são os Ministérios de Educação, pois são os responsáveis pelas “políticas públicas de educação e pela garantia da respectiva qualidade” (Campos, 2002, p.3);

_ As instituições de formação pois têm a pretensão de garantirem cursos de qualidade que consigam responder a todas exigências ao nível do desempenho profissional, independentemente de lhes interessar o prestígio, pois com ele poderão angariar muitos mais formandos.

_ Os empregadores dos professores pertencem ao público interessado, pois são eles que seleccionam os professores para os locais de trabalho; se essa selecção não for

coerente e consciente, os resultados poderão não agradar à “sociedade alvo”.

_ Os professores têm todo o interesse em que a sua formação seja satisfatória, pois têm em “jogo” a imagem pública da qualidade da sua formação e consequentemente da formação dos futuros colegas.

_ A sociedade no seu conjunto é, em número, a maior interessada, pois acredita e defende que a educação escolar de todos os cidadãos é da responsabilidade dos professores, logo estes têm que ser competentes e qualificados.

Então em que consiste o processo de acreditação? Existem duas categorias distintas de acreditação: a académica e a profissional. Ambas se referem a instituições ou a cursos de formação. A acreditação académica envolve todo o processo de reconhecimento do valor nacional, ou até mesmo internacional, da acreditação de uma instituição ou curso que confere uma qualificação, fruto de um juízo acerca dos critérios que caracterizam o grau académico em questão (“centra-se em critérios que caracterizam a formação correspondente ao grau académico a conferir”) (Campos, 2002, p.2). A acreditação profissional está relacionada com a vertente pedagógica, em que uma instituição ou curso “visa assegurar uma determinada qualificação profissional” (Campos, 2002, p.2), fruto de um juízo acerca dos critérios que “caracterizam as exigências formativas do desempenho profissional que preparam” (Campos, 2002, p.2) o formando para o desempenho profissional, conferindo-lhe um título e consequentemente uma autorização para exercer a profissão (“critérios atinentes ao nível e domínio de uma determinada qualificação profissional”) (Campos, 2002, p.2). É necessário que ambos estejam em consonância, que haja articulação.

Quem certifica a qualificação para o desempenho docente? Em Portugal, a formação de professores rege-se do seguinte modo: as Universidades asseguram cursos de formação de professores para todos os níveis de educação e ensino, por sua vez, as Escolas Superiores de Educação, que estão integradas no ensino superior politécnico, asseguram a formação para professores da Educação pré-escolar, do primeiro ciclo e do segundo ciclo (dos três aos doze anos). Os cursos de formação docente, que são de quatro anos, dão acesso ao professor para leccionar a alunos entre os três e os doze anos de idade; os cursos de formação docente com cinco anos dão acesso ao professor para leccionar a alunos dos dez aos dezoito anos de idade. Ambos os cursos estão organizados segundo a perspectiva do modelo simultâneo, nas várias componentes de formação (disciplinas do domínio educacional, as didáticas e a prática profissional integrada anualmente ou na segunda metade do curso). Na formação de professores de

áreas artística, tecnológica e profissional ou do ensino secundário, a formação é feita segundo o modelo sequencial; mas após a licenciatura nesses domínios, a qualificação para a docência consegue-se com a frequência de um curso de complemento pedagógico, que também é garantido pelo ensino superior, que em média dura dois anos lectivos (Campos, 2002).

Só após a posse da certificação por parte dos cursos de formação, da obtenção do grau académico de licenciado e da qualificação profissional para o desempenho docente, é que o diplomado pode concorrer a um emprego para professor quer nas escolas públicas, quer nas privadas. Não será demais referir que os cursos de formação de professores são o único caso no ensino superior português em que os cursos estão organizados para proporcionarem a qualificação profissional e que os certificam.

Quem credencia o ensino superior de modo a este poder ser a entidade certificadora da qualificação para o desempenho docente?

É o Estado que dá a autorização para os cursos do ensino superior, de formação de professores funcionarem e conferirem o grau académico com valor nacional. Nos cursos do ensino universitário público, o Estado faz um reconhecimento automático das decisões tomadas pelas universidades. No ensino politécnico público ou do ensino universitário e politécnico privado, o Estado procede a uma verificação dos requisitos e analisa superficialmente o currículo (disciplinas e a sua carga horária). Em qualquer um dos casos é a Direcção-Geral do Ensino Superior que conduz o processo, recorrendo, por vezes, a especialistas na análise de currículos, que por sua vez, nem sempre são especialistas no domínio do curso em questão (Campos, 2002, p.5).

Então, também é no ano de 1999 que, com o sistema de acreditação destes cursos se acabou com a escassa importância atribuída à dimensão profissional. Agora passa a ser obrigatório haver uma acreditação prévia desses cursos, ainda com algumas insuficiências, para se proceder à sua autorização e reconhecimento de funcionamento, assim como, ser conferido e certificado para a qualificação profissional para poder desempenhar a carreira de docente; para continuar a ter autorização de funcionamento e reconhecimento (tendo para isso que aderir ao processo de renovação periódica da acreditação); por fim, todos os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento têm que proceder a um processo de acreditação. “A acreditação passou, assim, a ser o processo escolhido para credenciar as instituições de ensino superior como entidadesificadoras da qualificação profissional para o desempenho docente dos diplomados em cursos de formação de professores.” (Campos, 2002, p.5).

A entidade que foi responsável pelo desenvolvimento do processo de acreditação foi o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP). Trata-se de uma entidade pública e independente, que foi criada pelo Governo e que lhe atribuiu a devida competência.

Primeiro, a competência do INAFOP era a de ajuizar a adequação dos cursos, a fim de garantir à sociedade a sua credibilidade. Também foi relevante o facto de a missão fomentar o “intercâmbio e o debate de ideias práticas sobre a cultura de formação de professores no ensino superior, como profissionais” (Campos, 2002, p.18), promovendo, assim, a consciência das mudanças que se têm de efectuar, bem como acabar com as resistências a essas mudanças, apresentando uma linha condutora lógica. Deste modo, contribuía para uma percepção e aceitação conjunta na acreditação e em simultâneo contribuir para a verificação de que a própria acreditação está vulnerável a tais mudanças.

É um Conselho Geral que administra o INAFOP. Os seus representantes são as instituições de formação; os professores da educação básica e do ensino secundário; os empregadores dos professores quer públicos, quer privados; e o interesse público, que vai desde a tutela governamental da educação básica, superior e secundária, dos estudantes que frequentam esses cursos, dos pais/encarregados de educação dos alunos do ensino básico e secundário, até aos empresários. É na base da participação social, do interesse na adequação da formação aos diversos contextos de exigência do desempenho docente, que ao Conselho geral do INAFOP compete tomar as decisões mais estratégicas ao nível da orientação das actividades da entidade. O Conselho Geral do INAFOP nunca dá parecer sobre as acreditações dos cursos, mas cabe-lhe o dever de aprovar o regulamento de acreditação, assim como todos os padrões de referência e a nomeação dos membros da Comissão de Acreditação (Campos, 2002).

A entidade acreditadora tem uma actuação independente do Governo e das instituições onde os cursos estão para ser acreditados, assim mantém a credibilidade em todo o processo, sem sujeição a critérios políticos, sem pressões ao nível da política eleitoral e partidária, garantindo assim, “o exclusivo carácter científico, pedagógico e profissional” (Campos, 2002, p.7). Independentemente dos riscos que possam ocorrer com a participação social alargada, dos impasses na tomada de decisões, os benefícios ao nível do consenso social compensam qualquer obstáculo de demora.

Os critérios que servem de referência para a acreditação são nos termos do artigo 8º do Decreto-Lei nº 194/99, de 7 de Junho, os Padrões de Qualidade da Formação

Inicial de Professores, a referência/padrões que envolvem todo o processo que fornece a acreditação aos cursos, incluindo o de Educação de Infância, que estão habilitados para a docência aos níveis da Educação de Infância; Educação Básica e Ensino Secundário.

Essas referências/padrões podem ser aplicados a todos os cursos e contemplam, de forma articulada com o perfil geral e os perfis específicos de desempenho dos educadores e dos professores, os princípios, os objectivos e os factores a ter em conta. Deste modo, o Regulamento do Processo de Acreditação e o Guião de Candidatura a Acreditação contempla: os objectivos profissionais, coordenação e regulação de curso; colaborações e parcerias para o desenvolvimento do curso; Currículo do Curso; Selecção e Avaliação dos formandos e Certificação da qualificação profissional; Pessoal docente e não docente e recursos materiais. Apesar de estarem definidos os padrões e de estes indicarem os princípios a considerar e os objectivos a atingir, deixam para as instituições a capacidade, quase total, de decidirem o modo como os concretizar.

Assim, para ser dada a acreditação de um curso tem de ser feita a apreciação específica da “adequação do curso às exigências do desempenho docente” (Campos, 2002, p.7). Para que essa apreciação seja o mais correcta possível foram definidos critérios para os Padrões de Qualidade da Formação Inicial de professores. Esses critérios sistematizam-se no conjunto de objectivos e nos resultados pretendidos pelo curso; nos processos para a implementação desses objectivos; na definição dos actores responsáveis por esses processos e nos recursos necessários para a concretização de todo o processo.

Os critérios definidos nos Padrões de Qualidade da Formação Inicial de professores não acarretam exigências normativas legais para com as instituições, reportam-se sim, a situações de desenvolvimento do currículo de formação de professores, onde podem ter várias soluções que são formuladas pelas instituições de formação; não se reportam a situações individuais e específicas, pois, na generalidade, os critérios de acreditação não são indicadores, mas são princípios gerais, cabendo ao processo de acreditação apreciar a adequação, seja ela possível ou não, das soluções encontradas pelas instituições relativamente aos objectivos e resultados, a actores, aos recursos e ao processo (Campos, 2002). São explicitados e divulgados com o intuito de as instituições terem o conhecimento/referências de quais são os critérios usados para a apreciação de um curso, ao nível da acreditação, assim como quais as exigências ao nível do desempenho docente.

“Os critérios de avaliação usados no curso abrangem um conjunto de

características associadas com a preparação profissional para o ensino, sendo proporcionadas aos formandos experiências de auto e hetero-avaliação” (INAFOP, 2000, pág. 5).

A avaliação adequa-se aos seguintes procedimentos:

_ À especificidade das disciplinas e aos diferentes momentos do curso;

_ “À natureza das características avaliadas e à finalidade da avaliação, seja ela formativa ou sumativa” (INAFOP, 2000, p. 5);

_ À natureza e especificidade das diferentes componentes da avaliação.

Ao nível da prática profissional, a avaliação do desempenho dos formandos que se encontram em actividades que envolvem experiências de ensino é realizada de modo cooperativo entre o pessoal docente da instituição de formação com os orientadores das escolas. No caso de surgirem eventuais conflitos, estes já se encontram salvaguardados com a existência prévia de processos explícitos para esse fim.

Cabe à instituição de formação¹⁴ assegurar, ao nível do corpo docente de cada curso¹⁵ e aos professores das escolas e instituições cooperativas, uma coordenação científica e pedagógica efectiva; uma participação activa quer no desenvolvimento quer na avaliação do curso; possibilitar o desenvolvimento profissional em diversos domínios.

Por sua vez, é necessário que o docente realize actividades diversas, que inclua a investigação e a colaboração com professores e com a administração educacional. Tem que haver o cuidado de uma actualização permanente por parte do docente, essa actualização compreende os conhecimentos, as competências, as metodologias de ensino e a de avaliação.

Todo o processo de acreditação tem o seu ponto de partida na entrega da candidatura por parte da instituição responsável pelo curso. Com a candidatura pretende-se que a instituição prove/demonstre que o curso está adequado às exigências

¹⁴ Quanto à instituição de formação, esta tem pessoal técnico e administrativo que tem a devida qualificação para dar o apoio ao curso e actuar para que este esteja sempre actualizado. A instituição de formação também tem de ter instalados equipamentos adequados a darem resposta ao curso, como “edifícios, laboratórios, bibliotecas, mediatecas, centros de recursos, salas de informática e de estudo, com as condições necessárias à sua utilização por portadores de deficiência física” (INAFOP, 2002, p. 5), assim como os meios auxiliares de ensino, que permitam aos formandos uma transição equilibrada e familiarizada para os materiais usados nas escolas onde irá leccionar.

¹⁵ O corpo docente do curso tem por obrigação assegurar a docência nas áreas do curso que o seu currículo académico, científico e profissional assim o qualificam (INAFOP, 2002). O docente “é altamente qualificado, incluindo maioritariamente doutores em regime de dedicação exclusiva ou de tempo integral, tanto nas áreas de especialidade de docência como na formação educacional” (INAFOP, 2002, p.5), incluindo também os docentes que se encontram afectos a esse curso, que contenham experiência efectiva nos níveis de educação e ensino em que o curso qualifica. O docente tem que ter uma actualização permanente ao nível das novas tecnologias de informação, para as poder aplicar correctamente no ensino da sua área e na sua actividade docente.

do desempenho profissional docente na respectiva área e nível que abrange. As instituições, em geral, só conseguem realizar o ónus da prova adequadamente se durante o processo “dispuserem de um dispositivo permanente de monitorização e avaliação do desenvolvimento do curso que, para além do contributo para a sua melhoria, as habilita a prestar contas públicas sobre este, nomeadamente por ocasião do processo de acreditação” (Campos, 2002, p.10). Para a fase do processo é de salientar que a entidade acreditadora põe ao dispor das instituições um Guião de Candidatura à Acreditação de Cursos de Formação Inicial de Professores¹⁶. Por fim, segue-se a apreciação da candidatura por parte da Comissão de Acreditação. A entidade também elaborou e sistematizou em 28 itens, um Guião de Apreciação de Candidatura à Acreditação de Cursos de Formação Inicial de Professores, os aspectos evidenciados são coincidentes com os do Guião de Candidatura.

A decisão final é sujeita a publicitação e

“é ainda competência da entidade acreditadora promover e divulgar análises globais das candidaturas e das apreciações, tendo em vista caracterizar a qualidade da formação de professores no país, identificando pontos críticos ou novos desafios para que é necessário construir respostas” (Campos, 2002, p.11).

O processo de acreditação tem as seguintes características: este refere-se a cursos e não à instituição que os quer leccionar; não é só académico, é também profissional; os critérios e padrões em que se baseia a acreditação não são definidos pela instituição de formação, mas sim de modo externo a esta; como não se trata de uma acreditação puramente académica, esses critérios e padrões são referentes as exigências do desempenho profissional docente; os critérios e padrões de referências não têm qualquer pretensão política (por exemplo, o mercado de trabalho), são pretensões somente de natureza científica, pedagógica e profissional; a entidade acreditadora não tem qualquer ligação a qualquer instituição que a pretende requerer; finalmente, fazem parte da comissão de acreditação professores da educação básica e do ensino secundário, para além dos do ensino superior (Campos, 2002).

¹⁶ (i) projecto e currículo de formação: “princípios orientadores e objectivos; planos de estudos e programas; aspectos específicos do currículo: iniciação à prática profissional; tecnologias de informação e comunicação; investigação” (Campos, 2002, p.10);
(ii) pessoal docente e pessoal não docente onde têm que estar descritos o número e a qualificação correspondente; formandos, onde têm que estar descritos o tipo de selecção, de avaliação e de certificação da qualificação profissional;
(iii) os recursos que se utilizam, quer ao nível da parceria com outras escola, quer ao nível dos espaços e dos equipamentos a utilizar;
(iv) qual a coordenação e a regulação do curso.

O Governo já estabeleceu alguns dos efeitos do juízo de acreditação para os actores políticos, que já se encontram legalmente fixados e que se resumem no seguinte:

_ Para que um novo curso funcione tem que ter a aprovação/autorização por parte da entidade acreditadora, passando a ser reconhecido e assim confere e certifica a qualificação profissional para o desempenho docente “ (não é condição suficiente, pelo que, por outras razões, pode não ser autorizado o funcionamento de um curso que tenha sido acreditado)” (Campos, 2002, p.11);

_ Se na altura da respectiva renovação do curso, este for cancelado, isso passa a ser o suficiente para que se proceda ao encerramento do curso (Campos, 2002);

Os actores políticos podem utilizar as decisões de acreditação para fundamentarem outras medidas possíveis, como por exemplo

“cursos específicos de formação profissional de professores, nomeadamente quanto ao número de estudantes que podem adquirir (que pode ir até ao limite de zero) e ao funcionamento público a atribuir-lhes; em qualquer destes casos, as medidas poderão ser de aumento ou de redução” (Campos, 2002, p.12).

Não será demais referir que as atitudes e decisões dos diversos actores sociais são proporcionalmente influenciadas pela acreditação destes cursos¹⁷. No caso do empregador público, que não recorre a um processo de selecção, baseia-se apenas no certificado que foi passado pela instituição o que faz com que a acreditação tenha que ser efectuada com o máximo de rigor, exigência, garantindo assim, que a sociedade faça uma avaliação externa à instituição e confie “na certificação da habilitação profissional dos seus diplomas para o desempenho docente” (Campos, 2002, p.12).

Outro ponto de influência muito importante da acreditação reside na opinião que os pais/encarregados de educação dos alunos da educação básica e do ensino secundário podem dar acerca do desempenho do professor a partir das aprendizagens dos alunos. Isto implica directa ou indirectamente, quer com o sistema de selecção dos empregadores dos diplomados, quer com própria credibilidade dada à instituição formadora, assim como ao respectivo curso de formação que foi acreditado e, finalmente, com a própria entidade acreditadora (Campos, 2002).

Por fim, tendo em conta o facto do ensino superior e do mercado de trabalho estarem numa constante e progressiva internacionalização, as garantias que a acreditação dá às habilitações profissionais para o ensino podem e devem ser um grande

¹⁷ A manutenção dos actuais estudantes, como a procura de futuros estudantes e as possibilidades de mobilização entre as instituições de formação; todos os factores influenciadores têm que ser conhecidos pelos empregadores de professores, para assim procederem ao processo de selecção de candidatos (em Portugal só ocorre com os empregadores privados).

contributo para que esses cursos sejam reconhecidos em outros países (Campos, 2002).

Em suma: é o sistema de acreditação que certifica os cursos de formação, a obtenção do grau académico de licenciatura e a qualificação profissional para que o diplomado possa concorrer para poder leccionar em escolas públicas ou privadas; o processo de acreditação refere-se a cursos e é um processo académico e profissional, sendo os critérios e os padrões de referência definidos exteriormente à instituição de formação.

Foi no final do primeiro trimestre de 2001, mais precisamente vinte e um meses depois de ser criado o sistema, que já se encontrava tudo preparado para a entidade acreditadora aceitar as respectivas candidaturas à acreditação (Campos, 2002). A demora deveu-se ao facto da elaboração dos documentos estruturantes do sistema ter uma participação social alargada, pois tiveram que esperar pela definição de perfis de desempenho elaborada pelo Governo que só aconteceu em Agosto de 2001, data em que se publicaram alguns perfis: “o perfil geral comum a todos os professores e os perfis dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo do ensino básico” (Campos, 2002, p.12). Só depois de toda a documentação estar organizada e preparada é que foi então anunciada a aceitação de candidaturas para a acreditação de cursos delineados para formarem educadores de infância e professores do primeiro ciclo, dando às instituições um prazo de sete meses para se prepararem. “Foram, entretanto, constituídas as subcomissões que, depois de terem participado em várias oficinas de preparação, já iniciaram a respectiva apreciação” (Campos, 2002, p.12).

Assim, o Governo definiu os perfis que ainda hoje existem¹⁸. São então os perfis profissionais que normalmente definem qual é o nível da qualificação profissional; qual é a área de actuação profissional; qual é a caracterização do desempenho pretendido ao nível profissional; quais as qualificações necessárias para esse desempenho e quais são as oportunidades de aprendizagem a promover a fim de desenvolver tais qualificações (Campos, 2002). Sobressai o facto da definição governamental do perfil do desempenho docente acentuar o perfil da caracterização do desempenho profissional desejado, deixando assim os restantes perfis para a competência das instituições. Esta tendência deve-se à formação ser cada vez mais da responsabilidade das universidades, que cada vez mais se autonomizam e também, ao “reconhecimento crescente da actividade do professor como actividade de um profissional, mais do que de um técnico ou

¹⁸ Mas foi a entidade acreditadora que os propôs, seguindo a filosofia subjacente aos Padrões, referidos anteriormente.

funcionário” (Campos, 2002, p.9), mas é importante saber que estes dois factores estão interligados.

A selecção dos candidatos para ingressarem no curso, ou a etapa do curso que traduz a qualificação para a docência, obedece aos seguintes critérios e procedimentos:

- _ Seleccionam candidatos que tenham preparação relacionada com a especialidade que pretendem cursar, reflectindo os princípios e objectivos do curso, e que tenham adquirido uma classificação mínima ao nível das disciplinas de acesso;

- _ Contabilizam qualificações ditas não formais, que tenham obtido ao exercer actividades profissionais ou outras, e que se mostrem importantes dentro do respectivo curso.

O objectivo da formação é o de fazer com que o formando desenvolva as qualificações e competências imprescindíveis para o seu desempenho profissional docente e que esteja preparado para uma aprendizagem contínua e constante ao longo da sua vida profissional, tendo como base um projecto de formação explícito, ou seja: que o perfil geral e o perfil específico profissional estejam legalmente definidos; que estejam traçadas as orientações e os respectivos planos curriculares da educação do ensino básico e do ensino secundário; que se contabilize a evolução científica e tecnológica; que estejam presentes as conclusões que se evidenciaram ao nível da investigação científica e tecnológica; que tenham demarcadas as mudanças na sociedade, na escola e no perfil do professor; e, finalmente, que respeitem as orientações definidas pela política educativa nacional (INAFOP, 2000).

Entrando nos perfis das formações temos que o perfil geral do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário tem referências comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, onde estão descritas as exigências afim de organizarem os projectos da respectiva formação:

- _ Na dimensão profissional, social e ética podemos ver que o professor tem que seguir as orientações da política vigente; tem a função de ensinar, tendo por base os conhecimentos já adquiridos; deve encarar a investigação e uma reflexão crítica permanente como um dado adquirido; deve proporcionar os conhecimentos diversos e os específicos da área; deve integrar e motivar todos os alunos sem fazer qualquer diferenciação, levando-os a serem autónomos de modo a inserirem-se na sociedade com pretensões saudáveis; por fim, o professor deve assumir a dimensão crítica e formativa das suas funções, não descurando as exigências éticas e deontológicas.

- _ Na dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o

professor deve: promover as aprendizagens integrando, sempre que possível, conhecimentos com qualidade e sucesso; fazer um esforço constante para estar actualizado ao nível de conhecimentos, assim como nos modos como os pode transmitir; avaliar usufruindo das diferentes modalidades e áreas de aplicação, e ter sempre o intuito de regular e promover a qualidade do ensino e das aprendizagens.

_ Na dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, o professor deve: ser cooperativo com a restante comunidade escolar; estar atento à comunidade que o rodeia de modo a se fazer compreender por todos; participar activamente nas diversas actividades da escola e sempre que possível com a comunidade.

_ Na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, o professor tem que ser um sujeito activo e dinâmico, de modo a que consiga estar actual, inserido na evolução da sociedade, e assim, estar mais perto dos alunos, dos colegas e até mesmo do mundo que o rodeia - inserção. Estes perfis foram definidos em 2001 e ainda se mantêm hoje (Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de Agosto).

Os perfis específicos de desempenho docente partem dos perfis gerais, direccionando os conhecimentos, as competências específicas de cada curso.

Com a entrada, no sistema educativo português, do Processo de Bolonha houve a harmonização da arquitectura do sistema europeu de ensino superior: com alguma originalidade e flexibilidade neste sistema, ou seja, usando créditos (semelhante ao sistema ECTS). O estabelecimento de créditos, do tipo ECTS (European credit transfer system), permite a sua acumulação, numa óptica de formação ao longo da vida, facilitando a mobilidade dos estudantes e o reconhecimento mútuo de qualificações, sendo este um dos objectivos gerais da mencionada declaração. Estes créditos podem ser obtidos em contextos de ensino não-superior, sendo reconhecidos pelas universidades participantes.

A acreditação de um ciclo de estudos é, basicamente, o preenchimento dos requisitos exigidos aquando da sua criação e funcionamento. Essa acreditação abrange todos os estabelecimentos de ensino superior e todos os outros ciclos de estudos, em articulação com a agência de acreditação. A agência de acreditação ainda não se encontra definida, mas esta tem que se realizar no quadro do sistema europeu, tendo autonomia científica e didáctica.

Os requisitos gerais para a acreditação de um ciclo de estudos estão basicamente na realização de um projecto educativo, científico e cultural que seja específico e que dê

resposta aos objectivos, previamente fixados, para esse ciclo de estudos; que o corpo docente seja também específico para o ciclo de estudos em causa e que tenha qualificação na área; e finalmente, não menos importante, para que a formação seja de qualidade deve ter ao seu dispor os recursos humanos, materiais também de qualidade. Para cada ciclo de estudos, os docentes devem ter qualificação profissional adequada, para que assim a qualidade de formação seja boa e de sucesso.

Deste modo encontramos na estrutura curricular do ciclo de estudos que conduz o formando ao grau de licenciado em Educação Básica um total de 180 créditos. Estes créditos são distribuídos pelas componentes de formação consoante a sua relevância, ou seja: para a formação educacional geral, para a formação nas disciplinas didácticas específicas e para a iniciação à prática profissional estão atribuídas a cada uma 15 a 20 créditos; à formação na área da docência estão distribuídos 120 a 135 créditos.

Quanto à estrutura dos ciclos conducentes ao grau de mestre:

_ Podemos ver que para os Educadores de Infância e para o Ensino Básico, primeiro ciclo, o total de créditos é de 60. Estes créditos são distribuídos pela formação educacional geral, 5 a 10; pelas disciplinas didácticas específicas, 15 a 20, e pela a prática de ensino supervisionada, 30 a 35;

_ Caso os professores do número anterior tenham a formação conjunta de Educação pré-escolar e ensino básico do 1º ciclo, o total de créditos é de 90. Estes estão distribuídos pela formação educacional geral, 5 a 10; pelas disciplinas didácticas específicas, 25 a 30, pela prática supervisionada, 40 na 45, e pela formação na área da docência, 0 a 5;

_ Para o Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3º ciclo do Ensino Básico e no secundário, o total de créditos é de 90 a 120. Estes são distribuídos pela formação educacional geral 5%, pelas disciplinas didácticas específicas, 25%, pela prática de ensino supervisionada, 45%, e pela formação na área de docência, 25%;

_ Para os restantes ensinos do 3º ciclo e do secundário, o total de créditos é de 90 a 120 créditos. Estes são distribuídos pela formação educacional geral, 25%, pelas disciplinas didácticas específicas, 25%, pela iniciação à prática profissional, incluindo prática de ensino supervisionada, 40%, e pela formação na área de docência, 5%.

Quanto à estrutura do ciclo de estudos conducentes ao grau de Doutor:

_ Consiste na elaboração de uma tese dita original, elaborada especificamente para este fim, e que não esteja fora do contexto do seu ramo de conhecimento ou de especialidade, estando contemplada “ a eventual realização de unidades curriculares dirigidas à formação para a investigação, cujo conjunto se denomina curso de

doutoramento, sempre que as respectivas normas regulamentares o prevejam” (Diário da República – I SÉRIE-A, nº 60 – 24, de Março de 2006).

A acreditação é conferida dentro de um prazo limite e caso o ciclo de estudos não cumpra esse prazo, passa a ser objecto de reapreciação. Caso não sejam cumpridos os requisitos legais ou das disposições estatutárias, assim como no caso do incumprimento dos critérios científicos e pedagógicos, a seguir a uma audiência é feito o seu cancelamento.

As instituições de ensino superior, responsáveis pela formação de professores tem vindo a sofrer alterações progressivas, de tal modo que no final deste período legitimam a “criação de um sistema mais rigoroso de reconhecimento das qualificações para o desempenho docente” (Campos, 2002, p.14).

1.3. Profissionalismo e profissionalidade docente

O facto de haver várias concepções acerca do desempenho profissional do professor, de não haver um consenso dentro do mesmo ideal, dificulta em muito quer o desenvolvimento, quer mesmo o próprio impacto da avaliação do mesmo.

“A dificuldade de avaliar professores deriva muito mais da incerteza que se sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito, do que de problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundários (...) O objecto da avaliação dos professores é difícil de estabelecer, porque é difícil de definir” (Hadji, 1995, p. 32)

Segundo Kremer-Hayon (1991), da profissão derivam duas concepções principais: a concepção monolítica e tradicional e a concepção progressista e pluralista. A concepção monolítica e tradicional, que é de origem positivista, define que cabe a cada profissão, ter características bem definidas, uma certa estabilidade durante alguns anos; enquanto a concepção mais progressista e pluralista, caracteriza-se pela sua sensibilidade às mudanças que podem ocorrer num determinado espaço de tempo, sendo as profissões as várias ocupações. Assim sendo, ser-se profissional consiste na sensibilidade do indivíduo para a mudança, mas sabendo que a sua profissão tem características próprias que lhe proporcionam uma estabilidade ao longo dos tempos.

O conhecimento profissional pode enquadrar-se segundo duas perspectivas: a Racionalidade Técnica e a Epistemologia da Prática (Schein & Schon, Kremer-Hayon, 1991). A Racionalidade Técnica caracteriza-se pelo facto de distinguir o conhecimento da acção e por hierarquizar os conhecimentos, nesta perspectiva, o professor é um técnico que transmite conhecimentos e valores tradicionais. A Epistemologia da Prática

caracteriza-se pelo facto de reflectir e de agir com conhecimento de base, incluindo processos intuitivos e artísticos quando se tem uma tomada de decisões, interligando o conhecimento com a acção. Nesta perspectiva, o professor é um facilitador das aprendizagens dos alunos, que adequa as possíveis alternativas de ensino/acção consoante as situações e os contextos.

Para poder definir o conceito de profissionalismo vamo-nos apoiar em duas importantes componentes: a formação profissional e a profissionalização que dela provém. Podemos dizer que uma das bases do profissionalismo está implícita nos comportamentos que o docente assume, para que de modo indutor e objectivo encaminhe o seu ensino para a aprendizagem dos seus alunos, sendo um contributo na formação das suas personalidades. Como consequência, a aprendizagem e o treino específico por parte dos alunos estão na base da formação profissional (Estrela, 1986)

O profissionalismo tem de ser amplo e abrangente na actividade educativa, contextualizada com a política vigente e com a sociedade, de modo a que o docente compreenda e dê resposta à heterogeneidade da turma, quer a nível individual, quer a nível colectivo, de modo a que esta esteja inserida na escola e no sistema escolar, havendo uma acção pedagógica racional e em consequência um confronto credível entre a teoria e a prática, possibilitando a permuta de conhecimentos quer entre colegas, quer entre professor alunos, não se cingindo simplesmente ao programa escolar (Estrela, 1986).

De modo sucinto, podemos dizer que se o profissionalismo se refere à forma como a profissionalidade se exerce, pressupondo por isso o seu correcto exercício, a verdade é que vai mais além dela, pois “remete para princípios éticos e valores orientadores do trabalho profissional” (Estrela, 2002, p. 65). Deste modo, nunca poderemos dissociar o profissionalismo da profissionalidade, eles coexistem em parceria e em complemento.

Qualquer análise sobre o papel do professor tem obrigatoriamente de procurar conciliar uma certa indeterminação com “uma forte consciência acerca do que se espera dele, fruto das componentes que integram o seu papel”, isto é “o dado socialmente e o interpretado pessoalmente” (Montero, 2001, p. 126, citado por Morgado, 2007, p. 58). Assim, entende-se por profissionalidade docente, o conjunto de conhecimentos, competências, destrezas, atitudes e valores inerentes ao exercício da profissão e que, por isso, lhe conferem um carácter específico (Gimeno, 1995).

Se analisarmos a profissionalidade segundo uma perspectiva diacrónica

podemos ver que se trata de um processo contínuo e permanente de aprendizagem e desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

“Trata-se de um conceito dinâmico, que funciona como uma trave mestra tanto na forma como se estrutura a profissão docente, como na imagem, na identidade profissional dos professores, sendo a partir dela que se determina o seu maior ou menor profissionalismo” (Estrela, 2002, pp. 64 -65).

A maioria dos investigadores identifica “três perspectivas, que correspondem a outras tantas concepções de professor – técnico de ensino, profissional reflexivo e intelectual crítico” (Morgado, 2007, p. 58).

Analisando a primeira perspectiva, o professor é visto como um técnico de ensino, logo: a quem se pode exigir que leccione com correcção / regras e com conhecimento no assunto (científicos e pedagógicos) tal como os outros o fizeram para atingirem os objectivos educativos pré-definidos, “prevalecem as funções de execução em detrimento das de concepção” (Morgado, 2007, p. 59). Esta idealização / concepção de professor podemos encontrá-la no modelo de racionalidade técnica / racional-tecnológico. Consideramos que este é o primeiro período que culminou no final da década de setenta. Neste período a profissionalidade docente consistia na atribuição ao professor das funções de transmissor e realizador de ideais protagonizados por outros, e que, quer ao nível do saber, quer ao nível da acção, são socialmente reconhecidos como correctos e aceites. O professor é um técnico em que as competências já estão previamente definidas e assim são fáceis de concretizar, havendo, podemos mesmo dizer, um comodismo e um inatismo por parte do professor (Trindade, 2002).

Podemos considerar este paradigma como herança do positivismo e precursor da Escola Tradicional, ou seja, o ensino pratica-se e controla-se através da programação / planificação, da realização / acção lectiva e da avaliação / medição. O professor é um transmissor do programa e até mesmo da sua postura / acção. O objectivo do professor é que os alunos adquiram o conhecimento com sucesso, provando-o através da realização dos testes de avaliação.

Esta perspectiva levou muitos investigadores a colocá-la em causa, pois, ela não dá respostas a problemas imediatos, ocasionais, não previstos e não programados; a tónica do ensino não se encontra só no professor, tem a ver também com o aluno. É deste modo que o modelo humanista se começa a idealizar e expor, apelando à reflexão e actuação profissional adequada, “com o objectivo de entender a forma como realmente se abordam as situações problemáticas da prática” (Contreras, 1999, p.76,

citado por Morgado, 2007, p.59). Estamos no segundo período do profissionalismo, que se inicia a partir do começo da década de oitenta. Este período caracteriza-se essencialmente pelo aumento do insucesso escolar, a gestão incapaz do sistema de ensino por parte do poder central; o acesso à escola ser obrigatório para todos os indivíduos, independentemente do seu estrato social e capacidade cognitiva; a rápida evolução científica e técnica; uma sociedade em mudança, deste modo “o poder central se viu compelido a ceder competências aos contextos locais, como forma de reabilitar um sistema de ensino que se revela cada vez mais inoperante” (Estrela, 2002, p. 65).

A perspectiva de profissional reflexivo¹⁹ tem como fundamento a concepção de professor que não descurando os pressupostos teóricos da acção educativa, nem as competências científicas e técnicas, passa agora também a ser autónomo, com capacidade para se auto-avaliar / reflectir / criticar e de tomar decisões relativas à sua prática. Como grande defensor desta perspectiva, Stenhouse (1987) apela aos docentes para que tenham uma posição reflexiva e crítica, assumindo uma postura de protagonista no decorrer do desenvolvimento curricular.

Agora o professor tem que ser encarado como um transmissor de culturas, mas essencialmente, acessíveis ao seu público-alvo, os alunos, isto é sinónimo da existência de um currículo flexível / aberto, sendo o professor considerado como decisor curricular e investigador do seu próprio trabalho. Estamos perante uma visão construtivista de ensino-aprendizagem, agora não é só o aluno que aprende, o professor também aprende e ambos “partilham vivências e se envolvem num projecto formativo comum, conferindo assim sentido ao que fazem na escola” (Morgado, 2007, p.61).

Esta perspectiva também foi alvo de crítica essencialmente porque não contabiliza os factores / contextos que envolvem a prática do ensino / aprendizagem, assim como os factores institucionais e sociais que nela também se encontram implícitos.

“O excesso de responsabilidade e a insegurança em que vivem” leva-os a “aceitarem certas concepções regulamentares e tecnocráticas que lhes proporcionam uma segurança aparente”, a regulação burocrática impede-os, por outro, de “atender às necessidades dos seus alunos e às exigências de controlo”, gerando insatisfação e sentimentos de responsabilidade, conduzindo ao isolamento e levando à transferência das culpas para os contextos mais imediatos: os alunos, os

¹⁹ A ideia de profissional reflexivo é proposta e desenvolvida por Schon (1988), para explicar a(s) forma(s) como os profissionais podem resolver as situações que estão fora do contexto previsto e que não tem directamente a ver com o contexto tratado ou esperado.

colegas, o funcionamento da escola” (Morgado, 2007, p.61).

É assim que os investigadores começaram a sentir que tinha que haver outra base teórica, uma teoria crítica. Esta perspectiva é chamada de paradigma sociocrítico, em que já não é só a escola a ser alvo de estudo, visualizando “uma perspectiva global, estratégica, política (...) esta corrente centra-se na pessoa enquanto elemento transformador da sociedade” (Gomes, 2004, p.56).

O professor agora é um intelectual crítico (Giroux, 1990) cabendo-lhe a ele a acção de preparar o jovem para as sucessivas transformações sociais / económicas / políticas, aliando o ensino com a investigação. Deste modo, o professor leva o “mundo” para a sala de aula.

Assim:

“o ensino deixa de poder reduzir-se à mera transferência de informação ou ao simples adestramento em habilidades práticas, passando a idealizar-se como uma tarefa norteada por ideais emancipatórios e nutrida pelos princípios da liberdade, igualdade e democracia, ao longo da qual se ajuda os estudantes a adquirirem e / ou construírem um conhecimento crítico, capacitando-os para a importância da intervenção e transformação sociais” (Morgado, 2007, p.62).

Apesar de todas as vantagens que acarretam cada um dos paradigmas, nenhum se consegue assumir como o perfeito na História da Educação e do Ensino.

Mas, segundo Morgado (2007) porque não sintetizar e integrar as perspectivas referidas? Surgindo assim um novo modelo de professores: o professor da nossa contemporaneidade. Este modelo acompanharia todas as mudanças avassaladoras / dinâmicas da nossa sociedade contemporânea, reconhecendo a diversidade, a desigualdade cultural, os diferentes estratos sociais, a evolução do mundo tecnológico, assim como toda a instabilidade e incerteza que acompanham a referida mudança.

“Em todo este quadro, o papel dos professores tem de alterar-se. As mudanças económicas, sociais, políticas e culturais que circundam e penetram na instituição escolar, a quantidade de informação disponível, a existência de um maior volume de conhecimentos mas com fronteiras mais difusas, associadas à convicção de que, por mais evolução científica e tecnológica que possa existir, os recursos mais valiosos continuam a ser as pessoas, legitimam a escola como um dos principais terrenos do desenvolvimento humano e uma via decisiva para a inclusão e / ou exclusão sociais mas, ao mesmo tempo outorgam novas responsabilidades e colocam novos desafios aos professores” (Morgado, 2007, p.63).

Assim podemos ver as sucessivas reformas que ocorrem no sistema educativo europeu, “procurando veicular uma nova forma de pensar a escola e de organizar os processos de ensino-aprendizagem que decorrem no seu interior, bem como conferir um outro protagonismo aos docentes que nela exercem funções” (Estrela, 2002, p.65) e

assim darem resposta às pressões sociais. Deste modo, a nova profissionalidade docente assume agora a responsabilidade de ter uma acção activa quer na concepção, quer na concretização docente, conciliando a prática e a teoria com base num conhecimento profissional que tem que realizar / construir. O trabalho do professor deixa de ser individual e passa a ser colectivo, contextualizando sempre os factores subjectivos, emocionais, sentimentais e tendo uma postura activa para a continuidade da sua profissão (Sanches, 2002).

Na profissionalidade, o professor é o núcleo que tem que actualizar permanentemente os seus conhecimentos, assim como a sua prática pedagógica e didáctica, acrescentando ainda responsabilidades de desempenho dentro da instituição escolar / comunidade educativa.

1.4. Desenvolvimento profissional

Para Day (1992), os professores não podem ser desenvolvidos (passivamente), mas podem desenvolver-se (activamente). Salienta o facto de, por vezes, as mudanças serem lentas e conclui que: a aprendizagem dos professores torna-se limitada quando se cinge ao interior das salas de aula; os professores têm a necessidade de serem ajudados, por outras pessoas, no sentido de examinarem as suas percepções, as suas intenções e as suas práticas; a avaliação associada ao desenvolvimento profissional é um meio de ajudar os professores a aumentarem a sua eficácia e, por fim, para que uma avaliação tenha sucesso é essencial que se considerem diversos factores (conhecimento, experiência, expectativas, contexto escolar) e que seja concedido aos professores o tempo e recursos para que desempenhem um papel activo na elaboração e na implementação de todo processo.

Segundo Duke (citado por Curado, 2000), o desenvolvimento profissional deve ser entendido como um processo através do qual os professores competentes atingem níveis mais elevados de competência profissional, bem como uma maior compreensão de si, do papel e do contexto em que exercem a sua actividade. O autor distingue desenvolvimento profissional (professional development) de desenvolvimento do pessoal (staff development), referindo que o primeiro, desenvolvimento do corpo docente, aponta para uma aprendizagem efectuada em grupo, havendo motivações para o crescimento por parte de todos, numa mesma direcção, sendo orientada pelos objectivos da escola ou pela própria área escolar. O segundo, desenvolvimento profissional, alimenta a cultura individual, em que os professores aproveitam as

oportunidades para acentuar as diferenças ou as semelhanças entre si e os outros colegas, tornando-se assim, num juízo individual acerca daquilo que se tem de fazer para haver um crescimento profissional. Normalmente este tipo de desenvolvimento é para aqueles professores que já são competentes ao nível dos padrões essenciais de desempenho, pois está relacionado com as aprendizagens básicas desejáveis, em prol de novos estádios/níveis de compreensão e conhecimento.

Assim, poderemos abordar o conceito de desenvolvimento a partir de dois aspectos: os aspectos epistemológicos, que se centram no descobrir, no revelar, no crescer, no conseguir evoluir de um estágio para outro, haver um progresso gradual através de mudanças e os aspectos psicológicos que contemplam a resposta de como é que todo o progresso ocorre e o modo como pode ser enriquecido e ser de mais fácil acesso por grupos variados de professores (Hayon, 1991). Através destes dois aspectos, faz-se realçar, quer o desenvolvimento dos adultos, quer a aprendizagem dos mesmos.

Os resultados de alguns estudos referentes ao desenvolvimento profissional proporcionaram mais valias importantes para a investigação do desenvolvimento dos professores, realçando o quanto importantes são os modelos de desenvolvimento dos adultos e os modelos de desenvolvimento dos ciclos da carreira (Hayon, 1991).

Partindo do conceito de desenvolvimento e do conceito de profissão, (Kremer-Hayon, 1991) produziu uma estrutura conceptual das perspectivas de desenvolvimento profissional:

“FACETA A – de acordo com as percepções de desenvolvimento segundo um modelo (de estabilidade, mudança ordenada ou flexibilidade);

FACETA B – segundo o estágio (pré-serviço e indução, construção de competências, crescimento e entusiasmo, frustração e fim de carreira);

FACETA C – segundo uma perspectiva de ensino (burocrática ou autónoma);

FACETA D – de acordo com a percepção da profissão (monolítica ou pluralista);

FACETA E – segundo um ponto de vista do conhecimento (racionalidade técnica ou epistemológica da prática)” (Simões, 2000, p.17).

Deste modo, Kremer-Hayon conclui que existem dois perfis de desenvolvimento profissional distintos, mas acredita que possam existir outros: o perfil tradicional que transparece alguma estabilidade, numa fase indutora e de preparação para o serviço, seguindo o ensino mais burocrático, um conhecimento característico da racionalidade técnica e o perfil flexível mais progressivo, onde o desenvolvimento é sinónimo de construção e aquisição de conhecimentos, de forma autónoma, seno a profissão de cariz pluralista com um conhecimento de característica da epistemologia prática.

Podemos considerar três aspectos no desenvolvimento dos professores: o desenvolvimento ao nível pessoal/afectivo; o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento social (Bell & Gilbert, 1994). O desenvolvimento pessoal/afectivo engloba a preocupação que existe com as sensações que estão na base dos processos de mudança, preocupação com o que é ser professor e preocupação com as ciências da educação. O desenvolvimento profissional tem a ver com toda a mudança ao nível dos conceitos e das crenças que estão relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento social tem a ver com as novas formas de trabalhar, com os novos instrumentos de trabalho fruto da evolução tecnológica e o relacionamento que o professor tem com os seus colegas e com os seus alunos.

Estes três aspectos são interactivos e interdependentes, pois o desenvolvimento pessoal está na base do desenvolvimento profissional, havendo aí grandes influências. Também não nos podemos esquecer que o desenvolvimento pessoal sofre grandes influências de factores externos ao trabalho profissional do professor.

O desenvolvimento do professor também pode ser visto como, por um lado e em primeiro lugar como um *input* ao nível de novas ideias e sugestões de ensino, e em segundo lugar, como o testar, o fazer uma análise avaliativa e o pôr em prática essas novas ideias e sugestões de ensino. Nestes dois aspectos temos presentes três factores que contribuem em muito para o desenvolvimento do professor: o de apoiar, o de estar receptivo para o feedback e o de reflectir sobre todo o processo desenvolvido (Simões, 2000).

Bell e Gilbert (1994) e Krupp (1993) consideram que a metacognição é muito importante para o processo de desenvolvimento do professor, pois pode conduzir à própria reconceptualização da noção de desenvolvimento, ou seja, todo o processo de desenvolvimento do professor deve ser encarado mais como uma aprendizagem por parte do mesmo, do que considerar este um alvo de influências para a mudança por parte dos outros. A aprendizagem no processo de desenvolvimento profissional “pode ser vista como uma orientação intencional: o professor questiona ou investiga um aspecto do seu ensino, um aspecto que ele considera problemático e que precisa de ser mudado” (Simões, 2000, p.18).

O desenvolvimento profissional é: “o processo, ou processos, através do(s) qual(is) professores minimamente competentes vão adquirindo níveis mais elevados de competência profissional, alargando a compreensão que têm de si mesmos, do seu papel, do contexto e da carreira” (Duke & Stiggins, 1990, p. 117, citado por Simões, 2000, p.19).

Podemos verificar a existência de desenvolvimento profissional quando:

“1 – O desenvolvimento do ensino enfatiza o desenvolvimento de competências relacionadas com a tecnologia de ensino, o microensino, os media, cursos e currículos.

2 – O desenvolvimento profissional enfatiza o crescimento das faculdades dos indivíduos nos seus papéis profissionais.

3 – O desenvolvimento organizacional enfatiza necessidades, prioridades e a organização da instituição.

4 – O desenvolvimento da carreira enfatiza a preparação para a progressão na carreira.

5 – O desenvolvimento pessoal enfatiza os planos de vida, as competências interpessoais e crescimento de atitudes como indivíduos” (Riegle, 1987, citado por Duke & Stiggins, 1990, citado por Simões, 2000, p.19).

Também há quem enquadre a noção de desenvolvimento profissional nos seguintes quatro elementos principais: a predisposição do professor; o professor enquanto pessoa; o professor e o contexto real em que o mesmo desenvolve o seu trabalho; toda a orgânica relacional que o professor tem para com os seus colegas quer no local de trabalho, quer fora dele – cultura de ensino (Fullan & Hargreaves, 1992).

Desenvolvimento profissional também pode ser identificado por desenvolvimento da carreira, ou seja, são as diversas mudanças que o professor vivência ao longo da sua carreira profissional, que vão desde o nível da capacidade de trabalho, as alterações ao nível do conhecimento, do comportamento e das atitudes, às diferentes expectativas que o professor vai sentindo ao longo da carreira, assim como os diferentes acontecimentos que ocorrem ao nível do trabalho em si (Burden, 1990).

Mais recentemente, Moreira, em 1993 e 1996, verifica que a grande variedade de perspectivas que se utilizam para descrever e analisar o desenvolvimento profissional têm vindo a confundir ainda mais a concepção existente. Moreira realça a grande diferença entre os autores para responderem ao quê e ao como do desenvolvimento dos professores, identificando quatro características, que considera essenciais, nos processos de desenvolvimento:

“são modificações no comportamento do organismo; têm um carácter relativamente permanente; orientam-se de estados menos valorizados para os estados mais valorizados; encontram-se relacionados com a idade, embora o tempo não seja em si o determinante do desenvolvimento”.

Para Soto (1994), o desenvolvimento profissional tem as seguintes características:

- o seu carácter específico, isto é, a sua implicação na prática docente;
- o seu carácter dinâmico, evolutivo e constante;

- o seu carácter contextual;
- a sua implicação no pessoal;
- o seu carácter integrador de práticas pessoais, curriculares, de acção didáctica, etc;
- o seu carácter unificador, ultrapassando o duplo discurso que se estabelece entre formação inicial e contínua;
- o seu carácter integrador, superando a dicotomia entre a teoria e a prática.” (Simões, 2000, p.20).

Assim, para se compreender o trabalho desenvolvido pelos professores, deve-se também compreender, em primeiro lugar, a comunidade de ensino e a cultura de profissão a que os professores pertencem, pois o desenvolvimento profissional do professor e o desenvolvimento da escola a que pertence têm que caminhar juntos e em paralelo no sentido da mudança. Cada vez mais o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional se encontram interdependentes, passando assim, a denominar-se de novo profissionalismo, que compreende diferentes tipos de mudanças (Hargreaves, 1994):

- O professor tradicional com autonomia e autoridade começa a dar lugar ao professor com novos tipos de relação com os colegas, estudantes e pais: são relações mais intensas, de colaboração e a existência de uma negociação aberta de papéis e responsabilidades;
- A transacção do trabalho tradicional do professor circunscrito à sala de aula para um trabalho colectivo (política de escola total), com planificações, implementações e prioridades antecipadamente acordadas;
- Uma maior preocupação com o currículo havendo cada vez mais cuidado quanto à retenção e transição dos alunos, sendo necessária uma coordenação entre os professores;
- A cultura do individualismo tradicional começa a ser substituída por um trabalho mais cooperativo, havendo uma responsabilidade colectiva pelo sucesso dos alunos e desenvolvimento profissional.

Dentro do novo profissionalismo, o desenvolvimento profissional caracteriza-se deste modo (Hargreaves, 1994):

- 1 – As necessidades profissionais dos professores ao longo das suas carreiras só podem ser ultrapassadas se se moverem esforços para tal (continuidade e progressão);
- 2 – Para que as necessidades de desenvolvimento profissional tenham continuidade e progressão, estas devem ser avaliadas regularmente,
- 3 – Nos planos de desenvolvimento das escolas devem estar patentes as

necessidades de desenvolvimento profissional dos professores, só assim esses planos poderão ter sucesso;

4 – As necessidades profissionais / pessoais dos professores têm que estar contempladas e em harmonia com as necessidades da escola.

Deste modo o desenvolvimento profissional só tem significado quando se contempla o desenvolvimento da instituição e vice-versa, ou seja, para haver melhoria nas escolas é necessário que haja investimentos ao nível do desenvolvimento profissional dentro do contexto institucional.

Segundo Nóvoa (1992, p.28) “As escolas não podem mudar sem empenhamento dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projectos”

Para cada tarefa, o corpo docente da escola deve desenvolver um plano de acção com objectivos e actividades devidamente definidos, assim como os procedimentos a ter para avaliar a concretização ou não desses objectivos. “Os objectivos alvos a privilegiar pelo corpo docente devem ser motivadores e realistas e ter em consideração as necessidades educativas ao nível da escola” (Simões, 2000; p.74). Assim que os objectivos prioritários para a viabilidade da eficácia da escola estiverem definidos, esses mesmos objectivos devem fazer parte do processo de avaliação dos professores. Deste modo é desenvolvido um esforço colectivo, orientado e direccionado para um fim comum: a melhoria da escola.

“A avaliação dos professores não se tornará produtiva (isto é, não terá um impacto apreciável nas aprendizagens dos alunos) enquanto não forem implementadas numa escola caracterizada por um grau de profissionalismo relativamente alto e, de preferência, implementada como parte de um contínuo processo de melhoria da escola. A eficácia da avaliação dos professores não é tanto uma questão de instrumentação apropriada; é mais uma questão de organização adequada” (Iwanicki & Rindone, 1995, p.82).

Mas a responsabilidade do desenvolvimento não é só do professor, pois também é de todos os que fora e dentro da escola trabalham para esse desenvolvimento, facilitando o desenvolvimento profissional (Kyriacou, 1991).

Neste sentido, a avaliação define-se como “um conjunto de normas, comportamentos e modos de fazer que assentam numa visão dinâmica da organização e permitem aos actores ter uma visão crítica sobre a qualidade interna e sobre a qualidade externa dos processos e dos produtos” (Saint-Germain, 1993, p. 77).

Já Santos Guerra (1993) concluiu que a relação entre avaliação e melhoria pode

processar-se por diferentes modos:

1 – Ao avaliar aplicam-se atitudes de reflexão, cooperação, negociação, diálogo, escuta e participação, tornando-se assim uma estratégia de melhoramento.

2 – O facto de se iniciar o processo de avaliação acarreta, paralelamente, atitudes de alguma incerteza, uma permanente reflexão e preocupação que não deixam de ser necessários para que a transformação se proceda.

3 – São as próprias questões que surgem no decorrer da avaliação que procedem a uma reflexão sobre a prática desenvolvida.

4 – São os debates, os registos diários ou investigações sobre a avaliação que promovem as decisões racionais da mudança.

5 – Os valores da educação beneficiam das “discussões” entre os professores, entre os professores e os avaliadores, entre os professores e os seus alunos, entre os professores e os encarregados de educação, entre outros.

6 – A decisão para melhorar pode surgir de núcleos de intervenção diversos: das autoridades que detectam carências, desajustes ou problemas existentes na instituição; dos professores ao detectarem intervenções e relacionamentos defeituosos; dos alunos ao participarem na reflexão partilhada.

7 – Quando o grupo de profissionais pertencente à comunidade educativa demonstra a importância da reflexão de modo credível da aprendizagem e da mudança, a própria comunidade escolar fica mais coerente.

8 – O facto de se produzir informação sobre a prática educativa obriga a uma estruturação sistemática do pensamento pedagógico, apelando a uma articulação coerente.

Na relação da mudança educativa com o desenvolvimento do professor, para além da introdução de inovações previamente seleccionadas existe a mudança no modo como o professor ensina, assim como as mudanças que ocorrem nas instituições em que os professores trabalham (Fullan & Hargreaves, 1992).

Prioritariamente é necessário que a própria escola assimile compreensivamente que a avaliação do desempenho docente deve ser analisada construtivamente, servindo para o próprio professor mudar no sentido da melhoria (Nevo, 1995). Para que a avaliação seja construtiva, esta tem que ter o diálogo como fundamento: o processo de avaliação através do diálogo beneficia a aprendizagem ao nível da compreensão da realidade; como se aprendeu, a motivação é maior para aplicar essa aprendizagem.

A avaliação como diálogo é uma estratégia que beneficia o desenvolvimento

individual do professor; o desenvolvimento colectivo dos professores e o desenvolvimento das escolas, colocando em causa a avaliação tradicional, implicando novos enfoques e deslocações:

- Diálogo bidireccional entre avaliador e avaliado;
- Uma confiança e respeito mútuo entre avaliador e avaliado;
- Consciencialização e reconhecimento do avaliador quanto às suas limitações;
- Encarar e compreender a avaliação como um processo dinâmico e não como uma actividade estanque e instantânea;
- Uma avaliação objectiva e clara para os intervenientes (avaliador e avaliado);
- Tanto os avaliadores como os avaliados são responsáveis pela avaliação e as consequências que daí podem advir.

Para que essas mudanças ocorram tem que haver condições prévias para um diálogo mútuo, aprendizagem mútua e motivação para uma recolha de informação sistemática, para além de o avaliador ter as devidas competências para desempenhar o seu cargo. Tudo o que foi referido perspectiva o aparecimento de um novo paradigma de avaliação de professores. Esse paradigma precisa de muito debate, diálogo, cooperação entre todos intervenientes. O facto de se detectar que a avaliação tradicional já não se encaixa na actual realidade do ensino não é suficiente para fazer ocorrer a mudança.

Capítulo II – AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES

2.1. Concepções e práticas de avaliação de desempenho de professores

A avaliação tem vindo a assumir uma importância cada vez maior nos mais variados domínios da sociedade. Assim, mais especificamente no campo da educação, a avaliação tem variado consideravelmente ao nível dos objectos avaliados: dos métodos usados, dos destinatários, dos investimentos financeiros e da própria qualidade (Simões, 2000). Hoje, a investigação sobre a avaliação tem vindo a debruçar-se, de modo mais sistemático e sólido, sobre outros campos da realidade educativa, de onde se destacam “as reformas, os currículos, os projectos, as metodologias, os recursos, as inovações, a instituição escolar, os gestores, a formação e os professores” (Simões, 2000, p.7). Ao longo dos tempos, os professores e outros elementos envolvidos em educação foram os que participaram no processo de avaliação, sendo esta vista como uma aposta vantajosa.

Segundo Afonso e Canário (2002, p.11), “a consulta da literatura de referência revela a existência de uma grande pluralidade nas abordagens à avaliação do desempenho organizacional, nomeadamente no que se refere a dispositivos ou programas de prestação de serviços, formação, inovação ou reestruturação”. Podemos verificar que, as pesquisas acerca da avaliação de desempenho têm caído sempre nos mesmos contratempos, baseando-se sempre nos mesmos problemas. Do mesmo modo a fidelidade e toda a generalização que estão associadas aos métodos de avaliação de professores têm sido vagos, demonstrando assim serem pouco operacionais ao nível da avaliação das competências, do desempenho / eficácia, traduzindo uma incapacidade de obter informações específicas e necessárias acerca dos atributos do ensino, logo; pouco eficazes também a avaliar os professores no seu desempenho profissional (Darling-Hammond *et. al.*; 1986)

O facto da recolha de dados proporcionar informações ao processo de avaliação e, em simultâneo, ser uma actividade que proporciona o desenvolvimento profissional é um ponto aceite por quase todos, mas o mesmo acordo não ocorre em relação à escolha dos métodos para a recolha dessas informações. É necessário e pertinente que se adequem os métodos para a informação destinada a um determinado propósito da avaliação, pois nem todos os processos de avaliação se executam, ou se devem executar com os mesmos propósitos (Darling-Hammond *et al.*, 1986).

Fazendo uma retrospectiva sobre as gerações da avaliação ao longo dos tempos apoiamo-nos em Guba e Lincoln (1989) que ao efectuarem o estudo acerca do conceito

de avaliação concluíram que existem quatro gerações de avaliação, que se diferenciam pelas suas características ao nível ontológico, epistemológico e metodológico. A primeira geração, que se situa no início do século XX, encontra-se dependente dos resultados escolares verificados nos alunos, efectuando-se uma avaliação por medição de quantidades, ou seja, tradicionalmente abordava-se a avaliação docente de modo docimológico²⁰, que se fundamentava no instrumento e na administração da prova (Estrela & Nóvoa, 1993). A segunda geração situa-se entre os anos 30 e finais dos anos 50 e esta geração de avaliação baseia-se fundamentalmente em constatar se os objectivos da educação podem ser realmente realizados através do programa de estudos; este facto determinava-se através da congruência entre o desempenho dos alunos e os objectivos em si, efectuando-se assim, uma avaliação basicamente descritiva. A terceira geração surge no início dos anos 60, a partir do momento em que se incluiu, no acto de avaliação, a noção de julgamento, deste modo, nesta geração a avaliação caracteriza-se por uma orientação direccionada para a formulação de juízos de valor, ou seja, avaliar é efectuar uma apreciação de mérito, ou não, de algo (Scriven, 1967). Por fim, Guba e Lincoln na quarta geração referem o surgimento de uma nova perspectiva acentuadamente construtivista, onde a avaliação se efectua a partir de uma realidade concreta e onde se tem que considerar cada situação per si, assim sendo, nesta avaliação são contabilizados todos os elementos que entram no contexto a ser avaliado, assim como todos os intervenientes no processo. Em suma, as três primeiras gerações inscrevem-se num paradigma positivista, onde a realidade existe por si só, sendo esta independente do avaliador e este avalia-a através de medidas, descrições e julgamentos; por sua vez, a quarta geração inscreve-se num paradigma construtivista / naturalista, onde o que se está a avaliar deixa de ser visualizado como a realidade, o relacionamento entre o avaliador e o avaliado deixa de ser unicamente de sujeito / objecto, e onde nos resultados da avaliação não se vislumbra a objectividade e a imparcialidade.

Nas primeiras décadas do século XX, a avaliação educacional era caracterizada como formal, pois estava associada à aplicação de testes diferenciados a alunos (Popham, 1983). A insatisfação com a educação pública nos anos 50 impulsionou a avaliação educacional. Segundo os críticos, as escolas, de um modo geral, nos anos 50 eram ineficazes, sendo mais criticado o “ajustamento para a vida” e educação “progressiva”, já que os críticos geralmente viam tais filosofias educacionais de linha

²⁰ Docimologia: “s.f. estudo sistemático dos exames (Do gr. Dokimé, “prova; exames” + lógos, “estudo” + -ia)” (Dicionário da Língua Portuguesa, 2006).

moderada como a causa de ensino intelectualmente inferior” (Popham, 1983, p.3). Nos anos 50 foi o governo americano o pioneiro a instituir importantes projectos ao nível do desenvolvimento do currículo, particularmente nas Ciências, numa tentativa de melhorar a qualidade dos seus programas escolares.

A partir dos anos 50, principalmente nos Estados Unidos, desenvolveram-se interesses mais consistentes sobre a avaliação educacional. Assim, até aos anos 60 e 70, devido ao elogio frequente feito à avaliação educacional, não houve grandes alterações nas actividades de avaliação que os educadores desenvolviam. Oralmente, os apoios desenvolvidos à avaliação surgiram com abundância, mas em contrapartida, as verdadeiras avaliações educacionais, principalmente as de um tipo sistemático, foram raras e até escassas (Popham, 1983).

As verdadeiras razões que impulsionaram este actual investimento na avaliação, ao nível da acção e da reflexão são “a crise e a reforma” que “constituem assim, dois importantes elementos para compreender a “nova” atenção concedida à problemática da avaliação” (Estrela & Nóvoa, 1993, p.9). No que respeita à crise, esta afecta praticamente todos os sistemas educativos a partir do momento em que “a necessidade de gerir orçamentos cada vez mais exíguos traz de novo para a ribalta as dinâmicas avaliativas, das quais se espera um contributo efectivo para uma maior eficácia de ensino e para uma melhor rentabilização dos recursos (equivalente aos anos setenta) (Estrela & Nóvoa, 1993, p.9). Relativamente à reforma, esta centra-se na “segunda vaga reformadora dos anos oitenta que concedeu à avaliação (dos alunos, das escolas e dos sistemas educativos) um lugar – charneira na regulação interna e no controlo externo dos processos de mudança” (Estrela & Nóvoa, 1993, p.9).

Assim sendo, hoje a avaliação centra-se fundamentalmente em aspectos metodológicos, pois as metodologias só têm razão de existir quando inseridas num “contexto de uma problematização mais vasta e de cariz epistemológico” (Estrela & Nóvoa, 1993, p.10). Esta mudança foi acompanhada por “uma abertura científica e metodológica, com a integração por exemplo, de técnicas quantitativas e compreensivas, de estudos horizontais e verticais, de práticas experimentalistas e de investigação – acção” (Estrela & Nóvoa, 1993, p.10) que evolui a par com os diversos campos de referência da avaliação (os alunos, os professores, os programas, os currículos, as escolas, os sistemas de ensino, as políticas educativas que se sobrepõem, o ensino à distância, os ciclos de ensino e as suas estruturas, os equipamentos e as instalações existentes, os projectos accionados, os planos de estudo e currículos, as

reformas educativas, as políticas da educação, entre outros).

Hoje não se deve encarar a avaliação como um acto de punição, de julgamento de competências, deve-se sim encará-la como uma tomada de decisões, de se agir no presente e não directamente no futuro, apesar de ter repercussões no futuro. Esta tomada de decisões deve ser prioritariamente pensada e accionada dentro de um conjunto de pequenas avaliações e não dentro de uma grande avaliação, de modo a se poder orientar e impulsionar todos os processos de mudança aí inseridos. “Esta ideia merece ser sublinhada, na medida em que introduz uma ruptura com visões (e as expectativas) dominantes e reforça a ideia de que a avaliação não é um elemento extrínseco ao real” (Estrela & Nóvoa, 1993, p.11).

Podemos dizer que hoje a investigação no campo da avaliação tem-se centrado também ao nível dos traços do professor enquanto pessoa (personalidade), analisando as suas competências, os seus processos de tomada de decisões, os seus comportamentos, os seus métodos de ensino, os processos e respectivos instrumentos de avaliação (Rodrigues, 1998). Também surgiu uma visão mais unitária, procedendo-se a uma sistematização dos factores que definem e exercem influências num sistema de avaliação do desempenho (Shinkfield & Stufflebeam, 1995). Os factores foram reunidos em quatro grupos de variáveis: contexto, *input*, processo e produto. O sucesso do sistema de avaliação dos professores advém da influência da interacção entre estas variáveis.

As variáveis contextuais são aquelas que estão dependentes do Estado, da comunidade envolvente e até do distrito onde está inserida a escola. Nas variáveis que dependem do Estado podemos encontrar entre outras, as Leis de Bases, as Leis estatais das escolas, as Leis de contratação colectiva quer do pessoal docente, quer do pessoal não docente das escolas, impostos sobre os estudantes (propinas), a diversidade de certificação; nas variáveis que dependem da comunidade podemos encontrar, entre outras, as expectativas da comunidade, as pressões para a realização das mudanças sociais em virtude das exigências em conflito acerca das escolas; relativamente às variáveis que dependem do distrito escolar podemos encontrar, entre outras, as políticas que vigoram no distrito onde a escola está inserida, a segurança da escola e da comunidade envolvente, as tomadas de decisões relativas à universidade, zelar pela reputação da escola, apetrechar a escola com equipamentos tecnológicos capazes, dar respostas às necessidades dos estudantes.

As variáveis *input* são os aspectos que o sistema escolar pode controlar quer ao

nível das potencialidades, das debilidades e dos custos. Esses aspectos dividem-se em duas áreas. Na primeira, a estrutura escrita em que a avaliação se suporta tem “uma explicação racional para a avaliação, políticas de avaliação, um modelo geral de avaliação, a definição de deveres, instrumentos e técnicas de avaliação e recursos orçamentais para a implementação da avaliação” (Simões, 2000, p.33). Na segunda os aspectos são definidos por:

“um conjunto de condições da dinâmica da avaliação, cuja presença ou ausência influencia substancialmente a eficácia do processo de avaliação (v.g., gestão do processo de avaliação, concepção, treino dos avaliadores, relações entre avaliadores e avaliados, envolvimento das organizações de professores, revisão periódica e melhoria do sistema de avaliação” (Simões, 2000, p. 33).

No processo de avaliação devem estar incluídas quatro tarefas, que se destinam à monitorização, à documentação e à avaliação da implementação da avaliação, sendo que a cada tarefa corresponde um número específico de etapas:

“delinear as questões da avaliação (usos e utilizadores, indicadores padrões e fontes de dados); obter informação (ao nível do contexto do input, processo e produto); proporcionar informação (feedback formativo e relatório dos resultados sumativos); e aplicar a informação (para orientar o desenvolvimento profissional ou para fundamentar decisões) (Simões, 2000; p. 33).

Quanto ao produto da avaliação tem que incluir a qualidade dos resultados da avaliação; para isso, a avaliação processa-se segundo o julgamento de quatro atitudes: propriedade, utilidade, exequibilidade e precisão. Também se tem que contabilizar o impacto da avaliação, quer ao nível individual, quer ao nível de grupo, quer ao nível de instituições, quer ao nível dos consumidores.

De modo mais específico, não será despropositado analisarmos a avaliação de desempenho segundo as investigações sob a acção das metáforas de avaliação: a metáfora de teste, a metáfora de processador de informação e a metáfora política. Até aos finais dos anos setenta é a metáfora de teste que domina a investigação. Esta metáfora estabelece uma relação entre a avaliação de desempenho e os testes psicológicos. Aqui a avaliação de desempenho traduz-se no problema de medição do desempenho do avaliado. Em virtude de, regra geral, não existirem “indicadores externos, objectivos, para medir o desempenho, a avaliação traduz-se em julgamentos expressos pelo avaliador” (Caetano, s/d, p. 5). Assim sendo, deve-se ter como base a garantia de que o conteúdo utilizado nesses julgamentos é exacto, e é nos instrumentos de avaliação que o avaliador utiliza que tem que residir essa objectividade e exactidão. Deste modo, a metáfora de teste “os critérios que definem a adequação dos instrumentos

de avaliação são os mesmos que exprimem a qualidade psicométrica dos testes de selecção” (Caetano, s/d, p. 5). Para que a avaliação seja racional e objectiva, deve medir com correcção e de modo justo o verdadeiro desempenho do avaliado e evitar erros, então a avaliação deve responder a três pressupostos (Caetano, sem data):

1º Pressuposto: quando se seleccionam e ou formulam os instrumentos de avaliação, estes devem estar de acordo com as tarefas desempenhadas pelo avaliado, através de uma análise de funções, tendo devidamente adequadas as propriedades psicométricas (base principal para a obtenção de medidas credíveis e objectivas acerca do desempenho do avaliado);

2º Pressuposto: tem que existir por parte dos avaliadores uma aprendizagem acerca de como observar e registar o desempenho dos avaliados (fundamentos) e essa aprendizagem reside no treino para uma utilização apropriada dos instrumentos; (e.g., Bernadin, 1978; Borman, 1979; Hedge & Kavanagh, 1988, citado por Caetano, s/d);

3º Pressuposto: A existência e identificação do critério que vai possibilitar a validação empírica ao nível das cotações que são dadas ao desempenho profissional do avaliado.

Na realidade, nesta metáfora o centro do problema está exactamente em conseguir que os juízos efectuados sejam realmente exactos, este facto é notório em todas as pesquisas empíricas tradicionais. Essa falta de exactidão está implícita na falta de esclarecimento objectivo das dimensões que o critério de avaliação assume, logo, nós conseguimos obter uma informação suficiente e satisfatória, não indo mais longe que isso. “Assim decorre do modelo da racionalidade limitada que a escolha dos critérios de desempenho, tal como a ponderação que lhes é atribuída, está dependente dos valores e dos objectivos dos intervenientes” (Folger *et al.* Simon, 1983 citado por Caetano, s/d, p.129), logo é natural que a linha condutora dos avaliadores não seja a mesma dos avaliados, originando assim os atritos e conflitos mútuos na avaliação exercida pelos primeiros aos segundos.

Em suma, a metáfora de teste revela-nos, quer ao nível empírico, quer ao nível teórico, um poder heurístico muitíssimo limitado. Pois os avaliadores estão naturalmente motivados para efectuarem uma avaliação de desempenho exacta, com uns resultados reais epistémicos, quando ditam os seus juízos, mas isso não impede que eles

tenham um “papel” muito passivo, apoiando-se muito nos instrumentos de avaliação. “A crença nesta predisposição dos avaliadores era tão forte que a pesquisa tradicional não chegou sequer a enuncia-la como um problema merecedor de investigação empírica” (Caetano, s/d, p. 130).

Assim, segundo os pressupostos da metáfora de teste, a maior parte das pesquisas situaram-se exactamente na descoberta do instrumento de avaliação de desempenho. Já em 1949, Thorndike enunciou os critérios que esse instrumento de avaliação de desempenho deveria ter, sendo eles: “fiabilidade, validade, praticabilidade e isenção de erros psicométricos” (Caetano, s/d, p. 130). Até agora, apesar dos esforços já efectuados, ainda não se conseguiu identificar um instrumento de avaliação que respondesse a esses critérios, apesar de mostrarem que existem vários instrumentos equivalentes do ponto de vista psicométrico, mas todos com grandes probabilidades de contaminação.

A todo este esforço e soluções encontradas, apesar dos erros nos juízos proferidos, não podemos dizer que foi um trabalho vão e sem importância, mas podemos sim concluir que não está devidamente formulado o problema da isenção dos erros nos respectivos julgamentos; a pesquisa/investigação tradicional não conseguiu agir nessa direcção mais heurística. A metáfora de teste aborda a avaliação de desempenho dando resposta a um problema que se regula pela percepção das pessoas, quando, por outro lado deveria centrar-se no problema ao nível dos fins organizacionais, cotando os instrumentos de avaliação segundo as características do sistema de avaliação e não propriamente nas propriedades psicométricas desses mesmos sistemas de avaliação. Mas afinal o que é que realmente se conseguiu com a metáfora de teste? O que mais se destacou foram os “processos de validação de construtos e a criação de diversos formatos de escalas de cotação a usar na avaliação de desempenho” (Caetano, s/d, p.131).

Foi nos anos cinquenta que a metáfora de processador de informação começou a deixar marcas nas pesquisas em diferentes áreas da psicologia cognitiva e da psicologia social, apresentando-se como uma segunda via, ou seja, substituindo os pressupostos teóricos e epistemológicos do behaviorismo pelo espírito experimental (Caetano, s/d). É nos meados dos anos setenta que a pesquisa sobre a avaliação de desempenho concluiu e se dispôs a “abandonar a abordagem tradicional e a procurar novas soluções para velhos dilemas” (Ilgen & Favero, 1985, citado por Caetano, s/d, p. 137). A partir dos

anos oitenta é assumido por alguns autores o insucesso da investigação segundo o modelo da metáfora de teste, concluindo que o problema não reside propriamente nos instrumentos usados, mas sim na pessoa que os usa – o avaliador. Ou seja, o procedimento que este tem para processar a informação necessária para julgar o avaliado. “A metáfora do processador de informação considera que a avaliação de desempenho, mais do que um problema de medida, é um problema que diz respeito ao funcionamento cognitivo do avaliador” (Caetano, s/d, p.4).

Segundo o poder heurístico da metáfora do processador de informação não se deve centrar a atenção no conteúdo a avaliar, mas sim nos processos que os avaliadores usam para efectuarem os seus julgamentos, explicitando as fontes e o que realmente causa os possíveis enviesamentos da informação. Deste modo, analisam-se quais são as regras que os avaliadores utilizam para efectuarem os julgamentos, permitindo a conceptualização ao nível da atenção, assim como da percepção e da memória como processos interdependentes sujeitos à verificação experimental. Analisando bem os factos, o verdadeiro problema continua a residir na pretensão de ter julgamentos exactos. Em vez de estarmos parados a ver e a analisar o que está à volta dos enviesamentos, temos que ir directos à procura da causa deles, em vez de se continuar a persistir nas escalas de avaliação, deve-se parar e debruçarmo-nos sobre quais são os processos cognitivos que o avaliador utiliza até chegar a essa escala (Landy & Farr, 1980). “Porém, ao contrário da metáfora do teste, os enviesamentos seriam agora expressão de falhas na utilização de regras para processar adequadamente a informação e não tanto um problema resultante dos instrumentos” (Caetano, s/d, p. 4).

Contudo, o problema principal continua a ser a falta de exactidão que conduz ao enviesamento da informação. Por um lado, é o avaliador que efectua uma procura intensiva da informação, deixando-se influenciar pelos objectivos efectuados para a avaliação de desempenho. Por outro, é o avaliador que codifica e processa a informação, quer através de esquemas cognitivos, ou categorias, quer através da intimidade e ou impressões que este tem acerca do avaliado. Essa relação/impressão existente por parte do avaliador para com o avaliado pode acarretar aspectos negativos, ou seja, haver influências subjectivas no julgamento/exactidão das cotações do desempenho.

A grande limitação na análise da avaliação de desempenho reside no modo como se processa a informação, reduzindo-a “a um mero problema cognitivo e intra-individual” (Caetano, s/d, p. 201). Deste modo, o processo de julgamentos ignora os

factores contextuais onde ocorre a avaliação de desempenho “quer se trate do contexto organizacional interno, como estrutura, o clima organizacional, os processos de tomada de decisão, etc., quer do contexto envolvente da organização, como a competição nos mercados, os factores sócio-económicos e políticos” (Caetano, s/ d, p. 201).

Ao fim de dez anos de grande investigação sob orientação do paradigma do processamento da informação, os progressos quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista prático não foram grandes, pois continuamos sem ter uma teoria sobre a avaliação de desempenho válida e a metáfora de teste continua a ser usada, na maioria das vezes, nos sistemas de avaliação. Torna-se cada vez mais pertinente que na investigação sobre a avaliação de desempenho, se pense em questionar a viabilidade dos pressupostos meta teóricos.

“Assim, pensamos, que a visão de homem e de homem organizacional veiculada por qualquer das duas metáforas anteriores é determinante o valor heurístico que essas metáforas tem revelado, inibindo o progresso da pesquisa sobre a avaliação de desempenho” (Caetano, s/d, p.202).

Ao estudarmos a avaliação de desempenho, não devemos encará-la somente como um problema de medida, ou como uma análise intra-pessoal ao nível dos processos cognitivos, deve ser estudada também ao nível do contexto social em que está inserida para assim se poder interpretar, mais justamente, os problemas do individuo em causa.

“A avaliação será sempre considerada em função da sua contribuição para essas finalidades, elas próprias resultantes do processo social organizativo, e não apenas em função das características psicométricas dos instrumentos em que se baseia ou das competências estritamente cognitivas dos avaliadores” (Caetano, s/d, p. 203).

Deste modo, tanto os objectivos que são propostos, assim como todo o desenrolar do processo e os instrumentos a usar ficam dependentes de um conjunto de variáveis que veiculam o modo como a organização actua em relação às suas finalidades. A avaliação de desempenho começa a ter sentido enquanto processo e validade, a partir do momento em que traça os seus objectivos para alcançar as finalidades desejadas, tendo definida a escala ou instrumento para o avaliador avaliar. Todo este processo ocorre ao nível do contexto interno organizacional.

Por outro lado, o contexto externo influencia todo o processo de avaliação. Conforme varia o mercado de trabalho, as organizações têm de adaptar as suas

políticas para conseguirem atingir as finalidades traçadas ao nível dos seus contextos internos.

“Pensamos, pois, que, para haver um progresso teórico real nesta área, não basta continuar a incrementar o número de variáveis individuais que podem afectar a validade epistémica dos julgamentos. É necessário dar atenção aos factores sócio-organizativos que caracterizam o contexto em que a avaliação se realiza” (Caetano, s/d, p. 203;).

Tanto a metáfora de teste como a metáfora de processador de informação têm conduzido grandes estudos para que a avaliação de desempenho tenha um fundamento, seja justa e clara. Ambas as metáforas conduzem a sistematizar e tornar mais complexo o objecto em análise.

Quanto ao contexto político e a avaliação, num estudo efectuado em 1983 por Pulakos e Wexley (citado por Caetano; s/d) verificou-se que todo o processo formal que compõe a avaliação tem uma base essencialmente política, em alguns casos podemos verificar que ao nível da vida organizacional, a política nem sempre toma as directrizes mais eficazes, chegando mesmo a perder a objectividade, será este o caso que podemos ver espelhado na avaliação do desempenho docente no actual Estatuto da Carreira Docente?

Grande parte das pesquisas empíricas mantêm a sua atenção nos problemas dos processos cognitivos do avaliador, afastando-se do nível intrapsíquico como explicação, virando-se agora para os factores contextuais, essencialmente os de carácter relacional ou social – *metáfora política*.

“Segundo Longenecker (1989), qualquer discussão séria da avaliação de desempenho deve reconhecer que as organizações são entidades políticas e que poucas, se é que algumas, decisões importantes são tomadas sem que os actores-chave procurem proteger os seus interesses.” (Caetano, s/d, p. 270).

As metáforas inscrevem-se num paradigma que aborda o comportamento das pessoas como ser individual e o comportamento das pessoas enquanto funcionárias de uma organização (Benson, 1983, citado por Caetano; s/d).

Assim, podemos dizer que as pesquisas e estudos empíricos que se têm vindo a efectuar actualmente demonstram que cada vez mais se valorizam os contextos que envolvem a avaliação de desempenho, centrando-se essencialmente ao nível dos processos cognitivos do avaliador e nos possíveis enviesamentos que advém dos seus julgamentos sobre o desempenho dos avaliados.

Dando continuação às investigações de Mohrman e Lawler (1983), Murphy e Cleveland (1991) (citados por Caetano s/d) afirmam que existe um distanciamento dos modelos de investigação psicométricos clássicos e dos modelos de cognição social (citado por Caetano; s/d). Agora, a investigação alargou o campo de acção, para além de encarar a avaliação como um problema de processamento de informação e / ou das capacidades cognitivas para extrair a informação acerca do avaliado de forma exacta, encara também a avaliação de desempenho como um processo social e de comunicação.

Quando analisamos as variáveis contextuais e a avaliação de desempenho, podemos agrupar as variáveis independentes em quatro categorias semelhantes àquelas que resultaram da análise efectuada anteriormente, ou seja, que estão baseadas nos modelos teóricos que se fundamentam no contexto da avaliação. Assim temos o contexto organizacional; o contexto social, o contexto específico da avaliação e o contexto da avaliação de desempenho.

Assim sendo, nos factores contextuais (contexto organizacional) podemos inserir o conhecimento que os avaliadores têm acerca das funções desempenhadas pelo avaliador e os laços de familiaridade existente entre o avaliador e o avaliado. Estudos efectuados por Kingstrom e Mainstone (1985 citados por Caetano, s/d) defendem que o contexto familiaridade, relação interpessoal entre avaliador e avaliado, deve ser considerado na avaliação de desempenho do avaliado, sendo assim mais provável ser mais justa e exacta.

Por sua vez, nos estudos efectuados por Duarte *et al.*, em 1994 (Caetano, s/ d), a avaliação de desempenho é considerada em termos de duração²¹, fazendo aí intervir outras variáveis. As variáveis dependentes têm a cotação de desempenho, sendo a quantidade de trabalho o que tem que ser avaliado (cotação específica). As cotações gerais correspondem à competência, à iniciativa e à dependência, aqui temos presente a relação entre o desempenho e a tarefa a desempenhar. A relação interpessoal entre o avaliador e o avaliado traduz-se pela simpatia, confiança e capacidade de relacionamento.

Estes estudos revelam quais são os “efeitos de interacção dupla e tripla entre variáveis independentes, verificando-se que a duração da relação só tem efeito ao nível das interacções” (Caetano, s/d, p.258). Ou seja, o afecto e as expectativas dos

²¹ Quanto menos demorar o trabalho, melhor é o desempenho do avaliado.

supervisores pedagógicos influenciam o processo de avaliação de desempenho. Em suma, os avaliados que estão há muito tempo ligados a uma mesma organização são cotados como bons executantes por já terem sido socializados, e não propriamente, pelo seu desempenho.

Dos factores que influenciam as cotações na relação que existe entre o contexto social e situacional com o processo de cotação ao nível de desempenho, os que se destacam são a relação afectiva entre o supervisor / avaliador e o avaliado que pode influenciar todo o processo. Alguns estudos já efectuados, levam-nos a concluir que o facto de haver distância espacial e mesmo experiencial entre o avaliador e o avaliado não é sinónimo de falta de afecto ou interesse (Caetano, s/d). Ao nível do contexto específico da avaliação de desempenho, numa pesquisa correlacional concluiu-se que quanto mais complexo e desestruturado²² for o sistema, menor é o grau de satisfação por parte dos avaliados (Giles e Mossholder, 1990, citados por Caetano, sem data).

Num estudo longitudinal centrado nos avaliados (Nathan *et al.*, 1991, citado por Caetano, s/d) e no seu desempenho, concluiu-se que, quando a relação interpessoal era previamente estável e boa/cooperativa, a avaliação incidia mais, tendenciosamente, no conteúdo comportamental do desempenho, havendo uma discussão final entre todos os intervenientes, tornando-se assim, o avaliado mais activo em todo o processo. Deste modo, podemos concluir que, apesar de já haver interacção de alguns factores contextuais na avaliação de desempenho docente, o problema reside no processamento da informação traduzida em julgamentos pelo avaliador. Agora a avaliação já não é um processo unidireccional, *top down*, pois o avaliado já exerce acção directa na sua avaliação de desempenho.

Quanto ao(s) contexto(s) existente(s) na avaliação de desempenho não há qualquer modelo teórico referenciado, mas uma grande parte dos estudos/modelos efectuados já focalizam a sua atenção neles.

Podemos então dizer que a avaliação é parte inevitável de todo o empreendimento humano (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981).

“A avaliação do desempenho profissional, enquanto sistema formal e sistemático de apreciação do trabalho desenvolvido pelos colaboradores de uma organização, emergiu como uma componente da

²² Falta de articulação entre as aulas observadas e os documentos exigidos, não havendo reuniões orientadoras / formadoras e objectivas.

gestão de recursos praticamente desde que a gestão das organizações começou a ser teoricamente elaborada e sistematizada, no início deste século” (Caetano, sem data, p.1).

Para Joint Committee, 1988, a avaliação dos professores é “a avaliação sistemática do desempenho do professor e/ou das qualificações relacionadas com a precisa função profissional do professor e a missão da área escolar” (Committee, 1988; p. 23). Segundo este autor, a avaliação do todo o processo de ensino/aprendizagem situa-se, essencialmente, no desempenho do professor, sendo o desempenho deste o objecto a avaliar.

Segundo a perspectiva de Medley (1982; 1987), a competência do professor diz respeito aos conhecimentos específicos, às aptidões ou posições de valor profissional que são necessárias no seu todo, para que haja um ensino com sucesso; por sua vez, o desempenho do professor refere-se ao seu comportamento, enquanto acção profissional, perante os seus alunos; por fim, a eficácia do professor refere-se ao efeito do seu desempenho nos seus alunos (feedback). Já Schalock, Cowart e Staebler (1993) e Schalock e Myton (1993) acrescentam ainda um quarto aspecto na avaliação do professor que consiste na produtividade do professor, de modo distinto em relação à eficácia (*teacher productivity*).

Tendo como referência a acção do homem para o funcionamento das organizações, a acção de desempenho cada vez se salienta mais dentro dos sistemas que fazem parte da gestão de recursos humanos, pois torna-se pertinente no aspecto da

“produtividade do trabalho, quer directamente, enquanto processo de controlo do desempenho, quer indirectamente através das suas relações com a selecção, formação, desenvolvimento profissional, promoção e remuneração dos colaboradores da organização”. (Caetano, s/d, p.1)

Assim, temos que diferenciar três aspectos distintos na avaliação do professor: avaliar o professor ao nível das suas capacidades/competências (*teacher competency*); avaliar o desempenho do professor através da sua qualidade de ensinar (*teacher performance*); avaliar o professor através dos resultados dos seus próprios alunos (*teacher effectiveness*). Será então que o(s) avaliador(es) têm formação e propósitos para desempenhar tal função?

2.2. Propósitos e funções da avaliação de desempenho dos professores

A literatura mais recente focaliza o facto de serem necessários múltiplos métodos de avaliação de desempenho dos professores (Helm, 1995; Machell, 1995; McConney, 1995; Nevo, 1995; Peterson, 1995; Rakow & Nclarty, 1990; Stronge,

1995), indo contrariar a advertência “mais não é necessariamente melhor” (Millman, 1981, p. 13). Para a problemática dos métodos de avaliação vamos lembrar os critérios de avaliação propostos por Helm (1995) e Stronge (1991): validade, fidelidade e utilidade.

A validade tem a ver com o processo de avaliação em si, ou seja; são os instrumentos e as fontes que se utilizam para avaliar o desempenho do professor nos parâmetros que se pretendem avaliar. Não será demais referir que nenhum instrumento / processo de avaliação é intrinsecamente válido, pois estes só se encontram válidos quando são utilizados nos parâmetros para que foram realmente definidos. Assim, a avaliação em si pode não estar devidamente adequada, a partir do momento em que o desenvolvimento de todo o processo de avaliação também não foi adequado/apropriado.

Quanto à fidelidade, esta é sinónimo de consistência e confiança, deste modo, podemos concluir que uma avaliação foi fidedigna se esta ao fim de várias operacionalizações / repetições, com diversos indivíduos ou com um só indivíduo, um estudo caso, apresentar os mesmos resultados. Quando a avaliação se caracteriza pela realização de juízos sobre alguém ou sobre factos, é o mesmo que dizer que a avaliação é subjectiva, pois para além de depender de quem é avaliado, depende também do avaliador e do contexto em que se procede a avaliação, não esquecendo também o grupo turma a quem o professor lecciona.

A utilidade está interligada com as diversas questões ao nível da prática que um sistema de avaliação tem de considerar, pois senão este passa a ser tecnocrático. Dentro dessas questões salientam-se, pela sua pertinência: a quantidade de tempo que é necessário para se poder seleccionar e desenvolver os instrumentos de avaliação, assim como os recursos financeiros que são necessários para o desenvolvimento de todo o processo de avaliação. Assim, este novo modelo de avaliação terá tido tempo suficiente para “amadurecer” todos os processos a ele inerentes, começando logo por contextualizar, em toda mudança, os seus actores, avaliadores e avaliados? Terão sido usadas todas as formações necessárias para que os actores da avaliação estivessem conscientes de todo o processo, ou terá havido contenção financeira, abreviando assim quer o tempo de formação, quer o espaço individual e colectivo para a aquisição de todos os pressupostos de uma avaliação?

Concluimos então que um processo de avaliação não decorre sem ter por base alguns fundamentos e directrizes. Assim, podemos dizer que existem três componentes que são essenciais para o desenvolvimento de um processo de avaliação: são os

propósitos, as funções e os métodos e critérios de avaliação.

As razões que levam a pôr uma avaliação em curso são os propósitos e aos resultados da avaliação chamamos efeitos (Natriello, 1990, p. 65). Podemos considerar fundamentalmente três propósitos. Primeiro, a maior parte da avaliação efectuada nas escolas tem como pretensão influenciar os professores ao nível do desempenho direccionando-os para determinadas tarefas, procurando, em simultâneo, melhorar o seu desempenho e melhorar as aprendizagens dos alunos. O segundo baseia-se na selecção de professores, tendo como meta a estabilidade do corpo docente e a competência em todas as suas funções. Por fim, o terceiro visa mostrar aos professores e à comunidade em geral que as tarefas que os primeiros desempenham são realizadas satisfatoriamente, para isso legitimam o sistema de controlo organizacional.

No fundo é a utilidade que se avalia e o modo como se avalia; se assim é, torna-se muito importante que se esclareça o propósito da avaliação (Andrew & Barnes, 1990). Também é importante que se definam quais são realmente os destinatários da avaliação, pois as informações diferem consoante o seu destinatário (Hadji, 1995).

Como a eficácia de um sistema de avaliação é medida através do alcance, ou não, dos seus propósitos (Iwanicki & Rindone, 1995), é totalmente pertinente que se definam os propósitos que conduzem à avaliação ao nível do desempenho docente, podendo estes:

- _ Determinar qual deve ser o uso que se deve atribuir à avaliação do desempenho docente, dando assim o devido valor à mesma;

- _ Conduzir ao desenvolvimento e aperfeiçoamento do sistema de avaliação, mantendo o sistema de avaliação já existente; cedendo a alterações para que este se aperfeiçoe, ou implementando um novo sistema de avaliação pela incapacidade do anterior;

- _ Condicionar quer o impacto, quer a aceitação do sistema de avaliação.

Mas existe o contraponto relativamente aos propósitos e às funções da avaliação, que consiste na falta de consenso, pois nem todos os intervenientes no processo de avaliação assumem ou partilham dos mesmos ideais. Será que existe consenso na avaliação de desempenho docente no actual Estatuto da Carreira Docente?

Para salvaguardar as necessidades e as aprendizagens dos alunos é necessário que os professores desenvolvam um desempenho de qualidade, demonstrando-o de modo claro e objectivo, que tenham a capacidade de exercer acções de remediação, de recompensa ou de afastamento sempre que for necessário (Shinkfield & Stufflebeam,

1995).

Tendo em consideração algumas das contribuições mais recentes, a revisão da literatura, mostra de modo sintetizado e sistematizado a variedade de propósitos que estão na base da avaliação dos professores:

- Segundo Darling-Hamond (1990), os propósitos da avaliação de professores residem na avaliação, na preparação para a profissão; na licenciatura; na certificação do curso; no modo como se efectua a selecção do professor; na assistência que é facultada a um professor principiante; no desenvolvimento que ocorre durante todo o desempenho profissional; na ocupação de cargos adjacentes à profissão (Director de Turma; Coordenador de Departamento; Coordenador de Clubes, entre outros); na demissão caso tal se justifique; no desempenho desenvolvido com o intuito de melhorar a escola no seu todo. Aqui é feita a distinção entre dois tipos de propósitos: o da avaliação para o desenvolvimento numa perspectiva de melhoria e a avaliação efectuada através da prestação de contas. Também se diferenciam dois níveis de impacto: o impacto ao nível do professor e o impacto ao nível da escola.

- Para Kuligowski (1993), os propósitos da avaliação de professores fundamentam-se em melhorar o desempenho dos mesmos, certificar se esse desempenho está a ser satisfatório para assim se renovar o emprego e haver um aumento salarial acompanhado de promoção de carreira. Num estudo que Kuligowski (1993) realizou em doze estados do sudeste americano, permitiu verificar que os propósitos da avaliação de professores variam de estado para estado (consoante a realidade vigente) e até mesmo de instituição para instituição dentro do mesmo estado, assim como a utilização de diferentes critérios para professores principiantes e para professores efectivos.

- Iwanicki e Rindone (1995) são de opinião que os propósitos da avaliação de professores regem-se pela prestação de contas por parte dos mesmos, daí que a maioria dos programas de avaliação de professores se centram numa auto-avaliação e nos resultados das aprendizagens por parte dos alunos, havendo assim, na prestação de contas um desenvolvimento profissional. Efectua-se, conseqüentemente, uma selecção de professores ao nível das suas qualidades e qualificações, desenvolvendo-se profissionalmente e combatendo-se por uma escola melhor em todos os sentidos. Deste modo, não se torna descabido que se dê atenção ao propósito tradicional de prestação de contas.

- Shinkfield e Stufflebeam (1995) seguem o ideal de propósito da avaliação de

professores no sentido de haver recursos para auxiliarem os professores nas áreas em que demonstram necessitar de formação complementar, perspectivando uma melhoria no ensino, efectuando uma selecção entre os professores, para se defenderem aqueles que são competentes e dispensar os incompetentes.

- Já para Hadji (1995), os propósitos da avaliação de professores devem-se restringir a uma gestão da carreira, promovendo um desenvolvimento quer pessoal, quer profissional, para proporcionar um aperfeiçoamento do sistema quanto ao modo como este funciona, usufruindo de uma utilização mais adequada dos recursos humanos existentes. Torna-se urgente que para cada destinatário diferente se efectue uma avaliação específica, o que torna imperativo que tenha um avaliador também ele específico.

Para alguns autores os profissionais adultos (nomeadamente os professores) passam por diversos ciclos de vida, uns mais propícios ao crescimento e desenvolvimento profissional que outros, afirmando deste modo que o desenvolvimento profissional deve ocorrer durante a vida. Assim, a avaliação de desempenho deveria ser flexível, de forma a acomodar as diferentes fases da vida dos professores, promovendo desta forma o desenvolvimento profissional (Huberman, Papalia & Duke, citados por Curado, 2000).

Day (1992) também chama a atenção para a necessidade de, na implementação dos programas de avaliação, se contabilizar o factor humano, porque, por um lado, qualquer tipo de desenvolvimento envolve pessoas, numa reavaliação de valores, atitudes, sentimentos e práticas e, por outro lado, porque ao pretender-se com a avaliação promover o desenvolvimento pessoal é necessário dar atenção às dinâmicas psicológicas e sociais.

Todo o historial da avaliação dos professores pode descrever-se ao nível da existência de uma tensão entre dois propósitos: o propósito formativo, que se orienta para a existência de um crescimento/desenvolvimento profissional e a melhoria do desempenho por parte do professor (*growth-oriented* ou *Professional development*); e o propósito sumativo, que se orienta para a tomada de decisões que tomam as seguintes directrizes: contratar o professor, seleccionar o desempenho profissional do professor; remediar qualquer área mal estruturada por parte do professor, promover o professor quando se justifica, reter ou até mesmo demitir o professor caso mantenha o seu desempenho insuficiente, que se resume a uma prestação/justificação sobre todo o trabalho desenvolvido (*accountability-based*) (Cousins, 1995; Haefele, 1993).

Segundo Scriven (1967), a natureza da avaliação consiste em efectuar um julgamento, que vai desde o mérito ao insuficiente, sendo uma das funções da avaliação o melhoramento por parte do objecto avaliado, quer seja este uma pessoa, um programa, um processo em acção, entre outros, esta função denomina-se de função formativa, que é o oposto da função sumativa que classifica, selecciona ou certifica.

A avaliação formativa traduz-se pela recolha e no feedback adequado para se proceder a uma avaliação sistemática durante o decorrer de todo o processo, perspectivando sempre uma melhoria. A avaliação sumativa baseia-se na conclusão extraída de um processo já estabilizado, essa avaliação tem como meta o mérito e o valor profissional e tem como finalidade a selecção e a responsabilização do docente (Cronbach, 1963, Scriven, 1967).

Para Neave (1985), esse propósito sumativo (*accountability*) é um processo de responsabilização quer do professor, quer da instituição onde este presta serviço, onde periodicamente tem que justificar/demonstrar todas as tarefas desenvolvidas. Para que todo o ciclo se feche tem que haver uma pessoa com poder e autoridade para poder modificar/alterar esse desempenho, usando para isso as sanções ou as recompensas pelo serviço prestado.

Mc Laughlin e Pfeifer (1988) (citados por Simões, 2000), consideram que se a avaliação sumativa, de um modo geral, se define ao nível das competências mínimas, havendo um controlo de qualidade, este controlo deve ser superior a uma simples inspecção do desempenho mínimo; deveria haver uma prestação do serviço, quer ao nível individual, do professor, quer ao nível da instituição onde este presta serviço.

Em 1972, Stufflebeam fez a distinção entre duas grandes funções: a avaliação proactiva e a avaliação retroactiva. A avaliação proactiva é aquela que se utiliza quando se toma uma decisão; por sua vez, a decisão retroactiva é aquela que se usa para se justificar a decisão em si (*accountability*).

Apesar de se visualizar a urgente necessidade de haver um conceito de avaliação centrado na negociação e no diálogo, este não é o mais procurado, mantendo-se o conceito de avaliação pelo mérito ou pelo valor do objecto (Nevo, 1995; Scriven, 1990, 1995; Stufflebeam, 1994, 1995). Assim ao mérito podemos denominar por qualidades intrínsecas, pois encontra-se um valor implícito e inerente, que não se relaciona com qualquer outra aplicação; ao valor associam-se as qualidades extrínsecas ou contextualizadas, pois está relacionada com uma finalidade dentro de um contexto prático (Simões, 2000). Por conseguinte, o mérito determina-se “pelo grau de

conformidade com determinados padrões estabelecidos (avaliação do mérito absoluto)” (Simões, 2000, p.11); também se determina o mérito através da comparação exercida sobre os diferentes avaliados, “avaliação do mérito relativo/comparativo” (Simões, 2000, p.11). O valor, por sua vez, determina-se “através da comparação do impacto ou do resultado da avaliação em relação a requisitos externos, relacionando-se com necessidades sociais e institucionais” (Simões, 2000, p. 11). Os conceitos de mérito e de valor podem assumir diferentes variações de grau, pois estão dependentes das funções circunstanciais.

Nevo (1990), após análise das funções formativa e sumativa operadas por Scriven, em 1967, é de opinião que a avaliação serve quatro funções. A avaliação formativa, para Nevo tem como função melhorar e desenvolver o objecto avaliado. A avaliação sumativa tem como função prestar contas, certificar ou seleccionar. À terceira, Nevo considera que ela tem como função aumentar o leque de conhecimentos, motivar para atingir os comportamentos desejados, ou simplesmente para promover relações públicas. Por fim, Nevo sugere a função administrativa da avaliação, que se usa quando é necessário uma intervenção com autoridade.

Se considerarmos como Hopkins (1992), a pretensão de se avaliar para que haja um desenvolvimento por parte do professor, temos como base a perspectiva formativa, pois a avaliação dos professores nesta perspectiva serve essencialmente para produzir dados concretos com a finalidade de ajudar os professores avaliados a melhorarem o seu desempenho prático. Deste modo, este tipo de avaliação parte do princípio de que se tem, sempre, que melhorar ou alterar algo ao nível do desempenho do professor.

Todo o debate sobre as funções da avaliação e sobre os propósitos da avaliação tiveram como referência esta nomenclatura. Segundo Simões (2000, p.44), “as denominações mais comuns, e geralmente equacionadas em termos antinómicos são: avaliação formativa/sumativa, avaliação para o desenvolvimento profissional/prestação de contas, avaliação não controladora/controladora, avaliação profissional/burocrática”.

As escolas públicas partilham da opinião de que deve existir uma avaliação controladora/sumativa para verificar se os professores estão a desempenhar devidamente as suas funções. O facto de a avaliação exigir aos professores que prestem contas acerca do trabalho por eles desenvolvidos tem subjacente duas inquietações: o receio de que os professores que demonstram ter um desempenho incompetente continuem a leccionar; e que todo o dinheiro empregue com o intuito de se melhorar o sistema de ensino não surta o efeito desejado (Duke, 1995).

Os defensores da perspectiva de avaliação formativa ou do desenvolvimento profissional partem do princípio de que a maioria dos professores são competentes; conseqüentemente, os recursos devem ser usados para ajudar os bons professores e não para eliminar os professores incompetentes, acentuando o facto de que a avaliação sumativa não é proveitosa para os professores experientes.

Alguns estudos já realizados concluem que os professores demonstram uma atitude mais favorável relativamente à avaliação formativa ou aos propósitos formativos, pois ajuda-os a melhorar o seu desempenho ao longo do processo, mostrando uma certa aversão à avaliação sumativa ou aos propósitos sumativos que se realizam no final de todo o processo, não dando espaço nem tempo de melhorar durante o decorrer desse mesmo processo (Duke, 1995; Haefele, 1993).

Andrews e Licata (1991) concluíram, a partir de uma investigação que efectuaram, que 11,3% das pessoas inquiridas reconheceram que um dos propósitos existente na avaliação consistia na tomada de decisões com o intuito de compensar e/ou reconhecer o mérito, mas quando os inquiridos foram questionados acerca de quais os propósitos que deviam persistir na avaliação, 25% foram da opinião de que um dos propósitos da avaliação devia de ser o de recompensar e/ou reconhecer o mérito, reforçando/justificando assim a necessidade da sua existência. Convém salientar que os propósitos de natureza sumativa manifestam uma relação entre a avaliação e o pagamento dos serviços prestados (Bacharach *et al.*, 1990; Brandt, 1995; Claridge, 1989; Manatt & Price, 1994; Webb, 1994).

Existem no entanto diferentes modos de encarar os propósitos da avaliação, em função dos estatutos dos professores, como nos revela Simões (2000, p. 85):

Quadro nº 1 “*Propósitos da avaliação de professores em função do estatuto*”(Adaptado de Kuligowski et al., 1993)

	<i>Professores principiantes</i>	<i>Professores permanentes</i>
Melhorar	9	9
Certificar	7	1
Reempregar	6	7
Aumento de salário	2	2
Promoção na carreira	-	3

Em 1994, a maioria das instituições dos Estados Unidos utilizavam planos de

promoção ao nível da carreira, programas de professor como mentor e projectos que tinham como fundamento a melhoria da escola (incentivos em forma de pagamentos) (Duke, 1995). Os defensores da avaliação sumativa e do reforço do desempenho do professor através do pagamento acreditam que é assim que o ensino pode perspectivar melhorias. Mas também existem aquelas pessoas que não concordam com a avaliação sumativa devido aos detalhes técnicos da avaliação do desempenho e ao impacto moral nos professores em relação aos diferentes pagamentos existentes (Duke, 1995; Shinkfield & Stufflebeam, 1995).

A avaliação sumativa dos professores sempre foi considerada a mais apropriada partindo do pressuposto que as finalidades e os objectivos da organização são mais importantes que o desenvolvimento dos professores. Este foi o argumento em relação ao qual os professores manifestaram mais descontentamento e resistência, mas existem ainda outros argumentos, tais como (Simões, 2000):

- _ Nos sistemas de avaliação sumativa estão estabelecidos perfis mínimos de competências, o que conduz a uma instabilidade emocional e profissional, descentralizando a atenção para os objectivos considerados mais estimulantes e da responsabilidade colectiva;

- _ Se a avaliação do desempenho dos professores segue propósitos sumativos, estes não se sentem estimulados para a participação em actividades de desenvolvimento profissional;

- _ Tanto os critérios como os instrumentos que são usados na avaliação não estão adequados para efectivar um julgamento de um desempenho eficaz;

- _ Os avaliadores não têm uma formação específica para o desempenho de tais funções;

- _ Por se despenderem recursos para identificar um número reduzido de professores incompetentes, em vez de os utilizar com o propósito de desenvolvimento profissional;

- _ Se os administradores / gestores e os Conselhos de escola demonstrarem uma responsabilidade insuficiente, quando a avaliação sumativa do desempenho do professor é insuficiente, não tomando medidas (despedimento ou orientação);

- _ Uma correlação desajustada entre o tempo, a energia e os recursos com a finalidade de um ensino melhor, aprendizagens eficazes e desenvolvimento profissional;

- _ Na avaliação do desempenho dos professores os padrões são sempre os mesmos, fazendo com que os professores mais atentos não acreditem no valor da

avaliação.

No final dos anos oitenta, início dos anos noventa, apesar de os propósitos da avaliação dos professores serem inflexíveis, os argumentos anteriormente referidos já não eram desconhecidos. A avaliação formativa, que visava o desenvolvimento profissional, começou a ganhar uma importância ascendente que implicava: dar directrizes ao professor para a mudança, o desempenho do professor sofrer desenvolvimentos e melhorias, uma relação mais participativa e pacífica entre professores e supervisores de modo a libertarem os administradores para que estes atribuíssem mais tempo aos professores que demonstrassem estar a atravessar um momento em que o desempenho não fosse tão bom. Em meados dos anos oitenta foram caracterizados os aspectos contrastantes desta dupla tendência, a que deram o nome de “burocrática” e “profissional” (Wise *et al.*, 1994).

Na avaliação burocrática todo o processo da avaliação dos professores é da responsabilidade dos administradores; são critérios generalizados que fundamentam a avaliação (capacidades de ensino genéricas ou outro tipo de comportamentos de ensino que se encontram descontextualizados; os resultados da aprendizagem têm correspondência num conjunto fixo de resultados; todos os professores são iguais; a avaliação segue padrões predefinidos; a avaliação é monitorizada para dar conformidade às rotinas (Wise & Darling-Hammond, 1984, citados por Bollington, Hopkins & West, 1990).

Na avaliação profissional, os professores são parte integrante do processo de avaliação; são padrões de prática profissional, orientados para o cliente que fundamenta a avaliação; os resultados das aprendizagens, assim como as estratégias de ensino, são diversas não se podendo criar um limite. O professor é diferenciado consoante as tarefas que desempenha, o estágio de desenvolvimento em que se encontra e os objectivos que para ele foram traçados; a avaliação está orientada para a prática (avaliação clínica); o acto de avaliar debruça-se sobre o facto de as estratégias usadas se adequarem às finalidades pretendidas (Wise & Darling-Hammond, 1984, citados por Bollington, Hopkins & West, 1990).

Assim, os modelos tradicionais que eram caracterizados como modelo de avaliação sumativa, foram integrando, gradualmente, elementos de avaliação de natureza formativa, tendo em atenção tanto as necessidades da organização como as necessidades dos professores, tendo o sistema de avaliação tanto propósitos sumativos, como propósitos formativos (Simões, 2000).

Mas a avaliação sumativa e a avaliação formativa não podem ser analisadas somente segundo o prisma dos propósitos, elas também têm funções implícitas. Baseando-se em estudos de caso já realizados, alguns autores afirmam que existe incompatibilidade entre as funções da avaliação formativa e as funções da avaliação sumativa, tornando-se incompatível reuni-las num mesmo sistema de avaliação, pois quando se dá mais ênfase a um dos propósitos (Duke, 1995, 1990; Duke & Stiggins, 1990; Greene, 1992; Hadji, 1995; Popham, 1988^a; Powney, 1991; Stiggins, 1986), este limita os propósitos dos outros. Assim concluem que um processo de avaliação dos professores só se pode fundamentar com um objectivo (Wise e tal., 1994). Por outro lado, outros autores acreditam na possibilidade e até na necessidade da junção dos dois propósitos, o sumativo com o formativo (Hunter 1988; Scriven, 1995; Stronge, 1995; Stufflebeam, 1995; Webster, 1995). Ambas as opiniões têm um factor em comum que é o facto de que os professores devem assumir a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional, mas quanto ao modo de como levar a cabo esta intenção, ainda não existe consenso.

Hoje em dia verifica-se que existem sistemas de avaliação dos professores com propósitos exclusivos da avaliação formativa, sistemas de avaliação com propósitos exclusivos da avaliação sumativa e sistemas de avaliação com propósitos quer da avaliação formativa, quer da avaliação sumativa. Os sistemas de avaliação com propósitos formativos e propósitos sumativos, apesar de teoricamente serem passíveis de coexistir, na prática têm enfrentado um número significativo de dificuldades de subsistência. Devido a essa dificuldade de coexistência ao nível prático, cada vez mais se visualiza uma tendência para se desenvolverem sistemas de avaliação dos professores que contém propósitos diferenciados, ou percursos diferenciados dentro de um mesmo sistema de avaliação (Duke, 1995; Gardner, 1993; Peterson, 1995, Powney, 1991; Stiggins & Duke, 1988, Wiliam & Black, 1996).

Duke (1995) referiu que num mesmo sistema de avaliação de professores coexistem vários percursos, com funções e propósitos diferenciados, pois a cada percurso correspondem procedimentos e consequências específicos. Num sistema de avaliação de professores podem coexistir os percursos de prestação de contas e de crescimento profissional. O percurso de prestação de contas é aquele que avalia o desempenho do professor, para, caso seja necessário, se poder actuar com estratégias de remediação, ou até mesmo, caso essa remediação não seja significativa, se culminar no despedimento. Por sua vez, se os professores estão a ser avaliados ao nível do seu

crescimento profissional, essa avaliação incide no possível progresso ao nível dos objectivos individuais, mas caso não alcancem ou superem esses objectivos, os professores não se tornam alvo de sanções, pois o próprio sistema só avalia ao nível do crescimento profissional um professor que já é considerado competente.

Se na avaliação dos professores o propósito mais acentuado é o de tomar decisões que têm a ver com corpo docente (contratar, renovar contrato, remediar, demitir e promover professores), esse propósito é proporcional à intenção de melhoria ao nível da prática lectiva (Peterson, 1995). Estes propósitos estampam a urgente necessidade, e em simultâneo, o problema de se utilizarem sistemas de avaliação com propósitos formativos, estando a avaliação dos professores fundada e justificada através de objectivos formativos ou de desenvolvimento profissional.

A dificuldade reside no facto de ao se avaliar através de propósitos formativos deixa de haver uma padronização das competências dos professores, estando agora patente a intenção de mudar a actuação do professor (Sanchez, 1985). Segundo este prisma, que é o da avaliação dos professores com propósitos formativos, a avaliação promove e incentiva para uma reflexão sobre a prática desenvolvida, questionando sistematicamente os pressupostos que estão implícitos, apelando para a cooperação profissional, valorizando uma cultura profissional, utilizando mecanismos de investigação-acção para visualizar as consequências da experiência, estando sempre atento aos fenómenos escolares e ao contexto em que estão inseridos (comunidade escolar e comunidade envolvente), dando assim um sentido histórico, uma direcção e um sentido às acções desenvolvidas no acto de ensinar (Gimeno, 1994).

Cada vez mais se efectuam estudos ao nível do desenvolvimento do professor, mas ao nível das definições das concepções, e até mesmo a má interpretação do que se entende por desenvolvimento dos professores vem dificultar em muito todo o desenrolar do processo de avaliação dos mesmos (Simões, 2000). Na verdade, o impacto que um sistema de avaliação de professores pode provocar é reflexo do modo como ele foi desenhado e implementado, e a sua eficácia varia com o alcance na totalidade ou não dos propósitos para ele traçados.

“Contudo, as vertentes do desempenho que são objecto de avaliação e os métodos utilizados na recolha da informação apresentam-se como elementos decisivos na consecução dos objectivos, afectando a validade, a fidelidade e a utilidade da avaliação” (Simões, 2000, p.69).

Little (1993), ao sistematizar as diversas reformas da avaliação de professores, concluiu que ao nível do desenvolvimento profissional dos professores não houve quase

nenhum investimento, concluindo que “na ausência de uma adaptação entre a natureza das tarefas da reforma e a natureza do desenvolvimento profissional, as escolas e os distritos são inclinados a fazer ‘qualquer coisa’ em nome do desenvolvimento profissional” (Little, 1993, p.133).

Assim, entender que o desenvolvimento profissional dos professores não é mais do que a aquisição de níveis mais elevados de competência profissional e a capacidade do professor ficar a conhecer-se a si mesmo, perceber qual é o seu papel na comunidade escolar e na comunidade envolvente, e qual é o contexto em que está inserido assim como a sua carreira profissional (Simões, 2000), torna-se mais objectivo, clarificador e dinâmico todo este processo. Existem três categorias que agrupam um conjunto de condições que aparentam estar associadas com a avaliação indutora do desenvolvimento profissional dos professores, entre elas encontramos:

_ As características dos indivíduos, onde se englobam os professores que estão a ser avaliados e os professores que os avaliam. Os professores que demonstram ter características que se enquadram no perfil de desenvolvimento profissional demonstram ter os seguintes factores: o estarem motivados, o estarem conscientes dos seus actos e o terem alguma imaginação para as diversas situações de ensino/aprendizagem. Estes factores salientam-se ao nível das expectativas elevadas dos professores para com a profissão. Isto é, os professores não são um obstáculo à mudança, participam nela; não estagnam ao nível do ensino, têm espírito de experimentador; estão conscientes dos riscos que correm e não desistem; têm um conhecimento técnico e actual sobre toda a dinâmica envolvente (Simões, 2000).

_ Se se pretende efectuar a avaliação com o intuito de haver um desenvolvimento profissional dos professores, seria de bom senso que se iniciasse por efectuar uma recolha de informações / dados a fim de apoiar pelo menos aqueles que demonstram ter competências mínimas para continuarem a crescer ao nível profissional. Um desses dados de muita importância no sistema de avaliação é a existência de feedback sobre o desempenho, facto este que nem sempre ocorre (Fraser & Streshly, 1994). Se houver um *feedback* eficiente e consistente, este torna-se uma mais-valia ao nível do estímulo e motivação para que tanto a fonte de *feedback*, como a própria mensagem e como o receptor contribuam para que ocorra o desenvolvimento profissional (Sweeney, 1994).

_ As características do contexto em que decorre a avaliação advém da “reflexão do sistema escolar e da comunidade em que está inserido” (Simões, 2000, p.22). As

características existentes no ambiente que mais facilitam a avaliação indutora ao nível do crescimento profissional são: “a clareza de intenções relacionadas com a avaliação (é) o desenvolvimento profissional dos professores, o tempo disponível para avaliar, as relações de trabalho tranquilas e o tempo disponível para o desenvolvimento profissional durante os dias de aulas” (Simões, 2000, p.22).

Existe outra classificação (Cousins, 1995) semelhante a esta, que identifica três factores que têm muita influência sobre o processo de avaliação quando este é orientado para o crescimento, estando mais orientado para a formação em si, ou seja, contendo os seguintes factores: as características do professor em si, as características da supervisão a que está ou esteve submetido o professor e as características de organização do sistema de avaliação.

Para se proceder ao acto de avaliação tem que se considerar seis componentes que, por sua vez, se desdobram em actividades (Nevo, 1995), como podemos ver no quadro nº 2.

A primeira componente diz respeito ao facto de sabermos realmente em que consiste a avaliação pretendida, assim é pertinente que se defina o verdadeiro objecto que se pretende avaliar; para quem é que serve essa avaliação; as funções implícitas na avaliação; saber discriminar a informação útil / essencial da informação supérflua; e, não menos importante, ter os critérios de avaliação bem definidos e estruturados. Na segunda componente encontramos a planificação da avaliação pretendida, para a projectar é necessário que se operacionem as questões relativas à avaliação de modo a ser respondidas com objectividade e credibilidade; seleccionar os instrumentos de avaliação e os procedimentos de modo a viabilizar as questões; seleccionar a amostragem do que se pretende avaliar (pessoas, instrumentos, processos, grelhas, resultados, entre outros); definir o modo como se vão analisar os dados recolhidos; e por fim, definir através de uma calendarização a implementação da avaliação e do que se pretende. Na terceira componente, que corresponde à recolha dos dados da avaliação devem estar bem definidas as competências relativa(s) ao avaliador(es); e ter garantida que a amostra é consistente e responde ao pretendido. Na quarta componente, que corresponde à análise de dados, tem que se ter o conhecimento técnico de modo a processar os dados recolhidos e interpretá-los. Na quinta componente, que consiste na divulgação das conclusões da avaliação devem ser consideradas quais as pretensões que se tinham à partida e as que não estavam previstas mas que é de toda a utilidade mencioná-las. Os resultados têm que ser verídicos, credíveis, transmitidos com

segurança de modo a não haver segundas interpretações. Assim é de toda a pertinência que a apresentação seja clara e objectiva para que seja compreendida por parte de todos os destinatários. Por fim, a componente seis, providenciar recomendações, devendo estas estar bem definidas de modo a que possam ser implementadas durante o processo de avaliação.

Quadro nº 2 – Composição de um acto de avaliação/elementos referentes aos modelos de avaliação(Adaptado de Nevo, 1995)

Componentes	Actividades e/ou aspectos a considerar
1. Compreensão do problema da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ● Definir o objecto a ser avaliado ● Quais são os destinatários da avaliação ● Quais as funções da avaliação ● Qual a informação que é pertinente para recolher ● Quais os critérios de avaliação
2. Planificação da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ● Tornar as questões da avaliação operacionais ● Ver quais são os instrumentos de avaliação a utilizar e os procedimentos a ter na recolha de dados ● Amostragem ● Definir os procedimentos a ter na análise dos dados recolhidos ● Definir a implementação através de um calendário
3. Recolha de dados	<ul style="list-style-type: none"> ● Ver a competência dos avaliadores ● Averiguar qual é a consistência da amostra
4. Análise de dados	<ul style="list-style-type: none"> ● Processamento de dados – técnico ● Interpretação dos dados
5. Divulgar as conclusões da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação dos resultados: as pretensões da avaliação, e os aspectos que não estavam previstos mas que foram alvos de avaliação ● Os resultados devem ser importantes e reveladores, transmitindo confiança. Os resultados não podem ser passíveis de falsificações ou trivialidades ● Adequar o modo de apresentação dos resultados de modo a serem perceptíveis e objectivos para os seus destinatários
6. Providenciar recomendações	<ul style="list-style-type: none"> ● As recomendações têm que ter acções específicas para implementação durante o processo de avaliação

Hopkins (1992) partilha da mesma concepção de Nevo (1992) relativamente às actividades essenciais que se têm de considerar no desenvolvimento de projecto de avaliação. Só difere, de facto, nos componentes, pois reduz a cinco, ou seja, num mesmo componente junta a recolha e a análise da informação.

2.3. Modelos de avaliação de desempenho dos professores

Na verdade, um modelo não passa de uma representação de alguns aspectos que compõem uma teoria, que nos leva a compreendê-la e até mesmo a construí-la, sendo este último aspecto que diferencia o conceito de modelo, de teoria. A temática da avaliação (e mais recentemente da avaliação dos professores) pressupõe, também, a elucidação e clarificação dos modelos de avaliação propostos por alguns autores. Um modelo de avaliação “é uma concepção, uma perspectiva ou um método de fazer avaliação” (Scriven, 1981, p.34).

Tal como já foi referido, desde a primeira metade do século XX que os modelos de avaliação são marcadamente behavioristas, pois centram-se em objectivos e finalidades específicas, verificando-se se foram alcançados ou não. A referência principal deste modelo está na definição das diversas fases de avaliação que compõem o processo de avaliação definido por Tyler;

“estabelecimento de finalidades genéricas, classificação e categorização de objectivos, operacionalização comportamental dos objectivos, identificação de situações de desempenho, desenvolvimento de instrumentos de medida, recolha de dados e comparação do desempenho com os objectivos” (Afonso & Canário, 2002, p. 11).

Quando analisamos os modelos de avaliação direccionados para a gestão podemos ver que sobressai o cuidado de identificar e produzir informação útil. Ou seja: analisa-se a situação / contexto em si e produz-se informação de modo a poder-se proceder à tomada de decisões afim de colmatar possíveis necessidades ao nível do input²³; ao nível do processo²⁴ e ao nível do produto²⁵.

Os modelos de avaliação que se centram essencialmente nos profissionais, fazem uso das competências dos especialistas ou mesmo peritos que analisam emitem o seu juízo sobre a “qualidade dos programas, processos ou produtos em causa” (Afonso & Canário, 2002, p. 12). Assim, os critérios de avaliação por onde se guiam são elaborados segundo o “saber-em-uso” que não está, necessariamente, formalizado ou codificado e que é mobilizado ad hoc em função de situação concreta que é objecto de avaliação “ (Afonso & Canário, 2002, p.12). No que se refere às fontes usadas na definição de padrões indicadores poderão ser, logo num primeiro momento, os normativos legais, ou profissionais ou deontológicos, ou até aquelas práticas definidas a

²³ Input – “decisões organizativas sobre precisão de recursos e a definição de estratégias” (Afonso & Canário, 2002, p.11-12).

²⁴ Processo – “decisões operacionais sobre monitorização de procedimentos e identificação de constrangimentos” (Afonso & Canário, 2002, pág. 12).

²⁵ Produto – “Decisões e reprogramação” (Afonso & Canário, 2002, pág. 12).

partir do know-how, que foram consideradas positivas, dos próprios avaliadores (Afonso & Canário, 2002).

O modelo de audição forense usufrui de metodologias que se centram no debate contraditório, tendo por bases opiniões válidas e justificadas de avaliadores e ou equipas de avaliação, que podem ser positivas ou não e que se baseiam mais na subjectividade do que objectividade técnica. Este tipo de modelo é mais usado em audições públicas.

No modelo naturalista, ou melhor, no inquérito naturalista encontramos uma observação participada por parte do avaliador, pois estes encontram-se interessados no objecto que estão a avaliar. “A abordagem é predominantemente indutiva, são utilizadas diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, permitindo reconstruir múltiplas realidades, todas elas reconhecidas como legítimas” (Afonso & Canário, 2002, p. 14). Este modelo é mais usado ao nível dos programas de avaliação interna e investigação – acção.

Por fim encontramos os inquéritos aos diplomados. Trata-se de uma iniciativa governamental e é basicamente um instrumento com utilidade para avaliar decisões proferidas pela gestão. Neste tipo de inquérito o pretendido está na elaboração de informações que justifiquem, ou sirvam de base, às decisões da gestão.

Um modelo de processo tem a avaliação a incidir no próprio processo de trabalho e será isso que conduz ao desenvolvimento profissional, pois produzem-se informações e ideias acerca do trabalho desenvolvido pelo professor, sendo estas o ponto de partida para que possa efectuar o seu próprio aperfeiçoamento no contexto de trabalho (Winter, 1987, citado por Day, 1992). Por sua vez, um modelo de produto tem a avaliação a incidir no final do trabalho desenvolvido pelo professor, sendo aí que se encontra a informação base do seu desempenho. Esta pode conduzir a uma promoção, a uma reconversão, a uma formação, a uma demissão, entre outras (Winter, 1987, citado por Day, 1992).

“Nas abordagens desenvolvidas a partir do ponto de vista dos consumidores ou utentes, trata-se de produção de informação relevante sobre “produtos” concretos, para fundamentar decisões de utilização. Este tipo de avaliação é especificamente sumativa, pois não questiona / põe em causa todo o processo e tem como valores e fundamentos ideológicos, onde quando o produto responde ao que era pretendido, é eficaz e eficiente” (Afonso & Canário, 2002, p. 12).

Embora a concepção de cada um dos modelos seja diferente, podemos verificar que na prática os resultados do modelo processual da avaliação só podem ser equacionados se se tiver em conta o produto da avaliação. Do mesmo modo, o modelo

produto da avaliação só pode ter uma leitura compreensiva, se se compreender todo o processo em que foi desenvolvido (Simões, 2000). Sintetizando, o modelo de processo reforça a cultura profissional dos professores, enquanto o modelo de produto reflecte a cultura administrativa dos responsáveis governamentais ou das autoridades educativas (Day, 1992).

Day (1992) postula ainda que a avaliação e o desenvolvimento profissional devem estimular o menor isolamento do professor e contribuir para a reflexão sobre a sua acção, dentro e fora da sala de aula, sugerindo, para tal, o encorajamento de amizades críticas. Estas são definidas como uma espécie de sociedade, na qual se entra voluntariamente, sendo baseada numa relação entre iguais e numa tarefa de interesse comum. Servem igualmente “para estabelecer laços com um ou mais colegas com vista a encarar em conjunto os processos de aprendizagem e de mudança, de modo a que as ideias, percepções, valores e compreensões possam ser partilhados através das revelações mútuas de sentimentos, esperanças e receios” (Day, 1992, p. 97).

Quando os amigos críticos são competentes e de segurança, sobrevalorizam-se as seguintes vantagens: permitem que os professores mantenham a sua actividade pedagógica (ensinar), poupando-lhes tempo e energia gasto nas observações e aliviando-os de recolher e analisar os seus próprios dados; apoiam os professores em processos de auto-avaliação; proporcionam comparações com práticas de sala de aula noutros locais; observam as crianças a trabalhar e diferentes situações, tendo mobilidade para tal; centram a sua atenção numa área de interesse estabelecida; providenciam diálogos críticos depois das aulas; actuam como recurso de professor em certos momentos (Day, 1992).

Porém, podem existir também algumas desvantagens, principalmente quando os amigos críticos não tiverem competência e se não forem de confiança: se não fizerem as suas visitas regularmente, as suas interpretações podem estar descontextualizadas; poderá existir uma menor receptividade, por parte dos alunos, a pessoas exteriores; os alunos e o professor podem reagir de forma pouco habitual, quando as visitas do amigo crítico não são regulares e por isso não proporcionam habituação; o observador e o professor têm de passar algum tempo juntos, antes e depois do trabalho observado, que implica morosidade. Ao nível das desvantagens “é difícil encontrar bons observadores” (Day, 1992, p. 98).

Quanto ao fundamento do modelo de avaliação, podemos dizer que é uma teoria que serve de apoio, ou então, é uma série de pressupostos que respondem à natureza do

campo de pesquisa (padrões e procedimentos que têm a monitorização, o julgamento e a melhoria no processo de avaliação). Sendo o modelo de avaliação caracterizado por um conjunto de elementos, definidos segundo um maior ou menor pormenor, dependendo do estado de desenvolvimento em que se encontra, esses elementos são, segundo Stufflebeam (1985, p. 87):

- “uma variedade de possíveis propósitos ou usos da avaliação:
- critérios precisos para julgar o desempenho;
- um ou mais métodos específicos de recolha de dados, de análise e de relato,
- um planeamento aproximado para conduzir a avaliação;
- participantes previstos no processo de avaliação”.

Especificando, as variáveis de contexto permitem, por um lado, a clarificação do contexto de trabalho dos avaliados e, por outro lado, a identificação de necessidades, problemas e oportunidades. Estas variam consoante a comunidade, a área escolar e as escolas e são decisivas na estruturação de um sistema de avaliação.

Nos Estados Unidos da América desenvolveram-se diversos modelos de avaliação, o que se deve ao facto das práticas de avaliação do desempenho docente já há muito serem aí desenvolvidas e devido, igualmente, à existência de autonomia política em cada estado. Os modelos existentes foram classificados por Shinkfield e Stufflebeam (1995), e por Scriven (1995), de onde se salientaram os elementos que são determinantes nos modelos, quer ao nível dos propósitos, quer ao nível dos processos (quadro nº 3).

Quando a avaliação do desempenho dos professores tem como finalidade beneficiar as aprendizagens dos alunos, deve considerar cinco princípios básicos (Shinkfield, 1995):

1 – Quando se avalia o professor para além da simples demonstração de como se procedeu o seu desempenho profissional, a sua avaliação tem de fazer parte do processo educativo da escola.

2 – Só ocorre desenvolvimento profissional num processo de avaliação de desempenho profissional, se estiver implementada uma perspectiva construtiva;

3 – Num processo de avaliação, o respeito entre os professores e avaliadores é uma componente essencial;

4 – Para implementar um plano de avaliação, tem de haver, previamente, consensos gerais entre os interessados em cumprir a missão da escola e de cumprir com as tarefas de trabalho.

5 – A auto-avaliação dos professores tem de pertencer ao processo de avaliação do desempenho dos mesmos, sendo uma componente importante.

Quadro nº 3 – Modelos e procedimentos utilizados na avaliação de professores
(adaptado de Shinkfield & Stufflebeam, 1995 e Scriven, 1995)

Classificação de Shinkfield & Stufflebeam	Classificação de Scriven
1. Tradicional Impressionista	1. O “modelo inspector”
2. Supervisão clínica	2. Avaliação pelos pares
3. Lista de verificação baseada na investigação	3. Modelos de classificação dos consumidores
4. Juízos de alta inferência	4. Modelo de entrevista
5. Entrevista	5. Modelo de gestão por objectivos
6. Teste de papel e lápis	6. Perspectivas baseadas em competências
7. Gestão por objectivos	7. Avaliações de professores baseadas na investigação
8. Análise do trabalho	8. O modelo “professor reflexivo” ou “tomada de decisão”
9. Perspectiva baseada nos deveres	9. Modelos de resultados
10. Perspectiva baseada na teoria	10. Perspectiva baseada em deveres
11. Resultados (melhoria) da aprendizagem dos alunos	11. Modelos híbridos
12. Classificação dos consumidores	
13. Classificações dos pares	
14. Auto-avaliação	
15. Meta-avaliação dos modelos existentes	

Todos estes consensos e orientações direccionam-nos para a comparação entre os modelos mais antigos (tradicional) e os modelos que têm emergido recentemente. Haefele (1992) contrapõe o “modelo de défice” (modelo tradicional) com o “modelo colegial”.

O “modelo défice” caracteriza-se pela imperfeição e emergente necessidade de auxílio por parte dos professores; por sua vez, os directores e os supervisores são os elementos que possuem todo o conhecimento e destrezas, que lhes permitem avaliar os professores a fim de detectarem as possíveis deficiências no seu desempenho e, posteriormente, traçarem planos para que essas deficiências sejam colmatadas – métodos de “*tell-and-sell*” ou “*tell-and-listen*”. Para Haefele, este modelo deve ser substituído, pois não beneficia nem melhora o desempenho por parte do professor, tendo assim, uma eficácia nula.

Já Sweeney (1994) mostra-nos um modelo que desenvolveu – o *School-based*

evaluation/supervision/development (Sweeney, 1994, in Simões, G.A., 2000, pág. 98) – onde se encontram cinco possíveis alternativas de crescimento, sendo mais diversificado e abrangente, tendo em simultâneo dez elementos de apoio ao crescimento, que têm a função de detectar as possíveis dificuldades que alguns professores enfrentam, reduzindo assim o isolamento por parte do professor e, em simultâneo, promovendo a reflexão e melhoria do desempenho. No modelo de avaliação/Sepervisão/desenvolvimento baseado na escola (S-BESD) temos as alternativas de crescimento, onde podemos encontrar: parceria clínica; parceria colegial; investigação acção; avaliação desenvolvimentista baseada no desempenho (PBDE) e equipas de assistência e apoio. Estas cinco alternativas estão ligadas às dez componentes que apoiam os professores, alargando o número de alternativas para os professores escolherem. Esta avaliação desenvolvimentista que se baseia no desempenho do professor é a alternativa básica do modelo:

“participam nela os professores novos e principiantes, (que são encorajados a participar na parceria clínica), aqueles cujo desempenho não é considerado eficiente e aqueles cujo desempenho se situa abaixo dos padrões estabelecidos para o distrito (proporcionando-lhes a oportunidade para trabalharem com as equipas de assistência e apoio). Os professores que não são novos e que não têm problemas de desempenho podem escolher qualquer das cinco alternativas de crescimento, em função das suas necessidades pessoais e profissionais” (Simões, 2000, p.49).

O “modelo colegial” de avaliação de professores “ênfatiza os atributos específicos dos professores e das situações de ensino, reconhece a especificidade dos contextos da sala de aula, das escolas e da comunidade e, por isso, perfilha que não é possível a aplicação dos mesmos critérios de avaliação a todas as salas de aula” (Simões, 2000, p.37). Este modelo motiva para a existência de diálogo entre os professores, examinando e avaliando o que fazem e o modo como o fazem, perspectivando para o diálogo entre os pares, de forma que se comprometam, quer a analisar os objectivos, quer os próprios meios para os alcançar. Este relacionamento entre os professores apela à mudança na escola e à marcação de tempos efectivos para os encontros a fim de reflectirem sobre os modos de aplicar as intenções propostas para a sala de aula (da teoria para a prática). Neste modelo a avaliação é posta ao cargo dos professores, “a tomada de decisões tem em conta as práticas, os objectivos e o desempenho” (Simões, 2000, p.37).

Seguindo todas estas orientações, verifica-se o surgimento de modelos colegiais ou colaborativos, que se caracterizam pelos seus propósitos de desenvolvimento profissional e pela existência de parceria entre os avaliadores e os avaliados (Cousins,

1995; Earl, 1992).

A fim de se solidificarem estas orientações e consensos, foi desenvolvido um modelo de avaliação do pessoal de apoio profissional (Helm, 1995; Stronge, 1995; Stronge & Helm, 1990; 1992), que, segundo os autores, também se pode aplicar aos intervenientes educativos. O modelo de avaliação então é composto por sete etapas, verificando-se que após o estabelecimento das quatro primeiras etapas, estas se mantêm estáveis durante um período de tempo relativamente longo (Simões, 2000; p.38):

- “1 – Identificar as necessidades do sistema
- 2 – Identificar os deveres
- 3 – Seleccionar os indicadores de desempenho
- 4 – Seleccionar os padrões de desempenho
- 5 – Documentar o desempenho do trabalho
- 6 – Avaliar o desempenho
- 7 – Melhorar/Manter o serviço profissional”

Valentine (1992) desenvolveu um modelo de avaliação formativa que proporciona a melhoria no desempenho dos professores. O autor concebeu o modelo de avaliação desenvolvimentista baseando-se no desempenho (PBDE), onde contabiliza a componente sumativa em 5% e a componente formativa em 95%, operacionalizada através de observações regulares e irregulares do desempenho do professor.

Quadro nº 4 – “Avaliação desenvolvimentista baseada no desempenho (PBDE)”

(Valentine, 1992 in Simão, G.A., 2000, p.99)

A. – Fase formativa (95%)	<i>1. Identificação das expectativas de desempenho</i> <i>2. Documentação do desempenho</i> <i>3. Conferência sobre o desempenho</i> <i>4. Desenvolvimento de planos para melhorar o desempenho</i>
B. – Fase sumativa (5%)	<i>5. Tomada de decisões sobre o pessoal baseadas no desempenho</i>

Neste capítulo foram focados os seguintes aspectos:

- _ Modelos de avaliação e as suas vertentes essenciais;
- _ Critérios e instrumentos para avaliar o impacto e qualidade da avaliação sistematizando os elementos constitutivos e influenciadores;

_ O declínio do “modelo de déficit” e a ascensão de modelos colegiais ou colaborativos;

_ A urgente necessidade de um modelo de avaliação, cujos princípios que se possam aplicar a todos os intervenientes no sistema educativo.

Em suma, quer o desenho, quer a implementação de um sistema de avaliação de professores é um processo muito complexo, apesar de já haver consensos em alguns aspectos da avaliação. Não será demais referir que os resultados da avaliação de desempenho dos professores devem servir fundamentalmente como um instrumento de encorajamento e não como instrumento de punição. Deste modo, também concordamos que qualquer processo de avaliação dos professores implica uma “complicada gestão de contrários: prestação de contas / desenvolvimento profissional; controlo burocrático / autonomia profissional; necessidades individuais / objectivos organizacionais” (Curado, 1997, 2000, p. 21), sendo então necessário que exista um empenhamento institucional e uma disponibilização de recursos, se se pretende contribuir para uma cultura profissional e organizacional de participação, empenhamento e auto-responsabilização.

2.4. Efeitos e condicionalismos da avaliação de desempenho de professores

Na perspectiva de Hargreaves (1993) existem dois modelos para o desenvolvimento profissional dos professores que estão relacionados, pois ambos causam implicações recíprocas: modelo descritivo que indica quais foram os modos e os procedimentos que ocorreram durante o desenvolvimento profissional; modelo prescritivo que indica o modo como o desenvolvimento profissional deve ocorrer.

Tendo por base a investigação que se tem desenvolvido nos Estados Unidos e no Canadá acerca de modelos de desenvolvimento profissional de professores deve ser tomado em consideração (Duke, 1990):

a) Separar as avaliações dos professores que têm como fundamento a prestação de contas, das que estão orientadas para o crescimento profissional. Baseando-se ainda em outras investigações e autor recomenda que haja três sistemas de avaliação a funcionar em paralelo:

- O sistema de prestação de contas que tenha definido os padrões de desempenho dos professores, ao nível das competências mínimas exigidas. Os professores contratados têm que fazer essa prestação de contas anualmente e os professores efectivos fazem-na num período de três a quatro anos;

- O sistema de assistência aos professores já efectivos na carreira

docente mas que demonstram ter deficiências nos seus padrões de desempenho profissional;

- O sistema de desenvolvimento profissional, que se destina a professores já efectivos e competentes e que se orienta por objectivos de crescimento individual. Este sistema actua em que o professor não está propriamente a prestar contas acerca do seu serviço.

b) Para se notar algum desenvolvimento profissional por parte dos professores competentes é necessário que o tempo seja superior a um ano, ou seja, deve estar compreendido num período de três a quatro anos lectivos.

c) Tem que haver uma fase preliminar logo desde o início de todo o processo de desenvolvimento profissional, para que haja uma consciencialização acerca das possibilidades que existem para o crescimento e que se estabeleça um objectivo ao nível do crescimento profissional significativo. Para que este processo se desenrole é necessário que haja tempo efectivo independente do tempo de leccionar, sendo utilizado para desenvolver trabalho conjunto entre os supervisores e colegas sobre novas práticas, para assim questionarem rotinas, frequentarem cursos, se necessário, visitarem outras escolas, consultarem peritos na matéria, entre outros.

d) Com vista ao desenvolvimento profissional, os professores devem empenhar-se no estabelecimento de objectivos, na planificação, na tomada de decisões políticas, na sua formação, assim como no projecto e implementação do sistema de avaliação.

e) A formação tem muita importância para a resolução de problemas, para o estabelecimento de objectivos, para a tomada de consciência ou para testar pressupostos.

f) O professor deve ter conhecimento prévio da avaliação orientada para o crescimento para assim se sentir seguro e ter motivação para a experimentar. No momento da implementação é pertinente e necessário que não sejam direccionadas sanções para os professores que não alcancem os objectivos de desenvolvimento propostos. Deste modo a tensão é menor e a aceitação da mudança prevalece.

g) Para que haja um desenvolvimento profissional eficaz por parte dos professores têm que estar disponíveis todos os recursos necessários, essencialmente o tempo e o dinheiro (não esquecendo que através do tempo se poupa muito dinheiro), ou seja, os professores necessitam de tempo para assimilar todas as mudanças, para detectarem todas as necessidade inerentes à sua profissão/formação, e, que sejam investidas verbas nas reais necessidades para que haja desenvolvimento profissional.

A estratégia que está subjacente na avaliação do desenvolvimento profissional dos professores é a motivação e o estímulo para a mudança, nunca uma ameaça à estabilidade docente (Day, 1992). Para que essa motivação ocorra, torna-se necessário que a escola tenha as suas práticas coerentes com esta orientação, devendo ter em consideração duas questões essenciais na avaliação do desenvolvimento profissional: a relação existente entre a avaliação e a autonomia do professor e a relação entre a avaliação e a reflexão, a aprendizagem e a mudança do professor.

De acordo com Hadji (1995), para se implementar com sucesso a avaliação do desenvolvimento profissional do professor tem que se verificar uma dupla condição: considerar o contributo do professor na aprendizagem dos alunos e o facto da avaliação estar organizada para os fins pretendidos e estar sempre ao dispor dos professores. Em suma: “o propósito mais importante em avaliação em educação não é provar mas melhorar” (Stufflebeam, 1995, p. 176).

Será que nas alterações visíveis no actual Estatuto da Carreira Docente os responsáveis fizeram toda a transição assegurando o benefício quer dos avaliados, quer dos avaliadores e quer mesmo dos alunos?

Tal como foi analisado, a avaliação tem como princípio a recolha de informações para, posteriormente, se fazer um julgamento do mérito e do valor do professor. Deste modo, podemos detectar diferentes concepções do trabalho do professor, diferentes modos de recolher informações, assim como diferentes modos de exprimir juízos de valor. O ser professor e a sua própria concepção, condiciona o modo como se recolhe e se usa toda a informação para, posteriormente, se fazer o devido julgamento do mérito e do valor, logo; condiciona a própria avaliação (Darling-Hammond *et al.*, 1986).

A existência de uma grande diversidade de concepções acerca do que é ser professor, assim como do que é realmente ensinar, faz com que daí advenham, do mesmo modo, diversos objectos a avaliar, legitimando enfoques/pressupostos diferentes. Simões refere que “a função atribuída à avaliação não pode ser dissociada do objecto sobre o qual ela recai, donde a importância para o avaliador, de ter uma visão clara deste objecto” (2000, p.12).

Darling-Hammond *et al.* (1986) assumem uma posição diferente. Para os autores, quer os instrumentos, quer os processos utilizados na avaliação da competência do professor, na avaliação do desempenho do professor ou da eficácia do ensino, têm como base três pressupostos: quais as qualidades dos professores e como se relacionam;

que modo se deve usar para avaliar as qualidades dos professores / ensino; e o que é que justifica a tomada de decisões.

No entanto, já para Andrews e Barnes (1990) a avaliação dos professores baseia-se em três outros pressupostos: na identificação e distinção das competências básicas; e na estabilidade quer do comportamento do professor, quer dos efeitos da acção do professor em momentos e contextos diferenciados.

Relativamente à sistematização da investigação realizada sobre as práticas da avaliação e da supervisão, podemos dizer que existe um conjunto de atributos associados à qualidade e ao impacto da avaliação dos professores, e que devem ser componentes do sistema eficaz de avaliação dos professores (Machell, 1995):

- Objectivo da avaliação claro e com a devida compreensão por parte de todos os intervenientes;
- Procedimentos e processos de avaliação de acordo com o objectivo seleccionado;
- Existência de recursos, tempo e dinheiro para dar a devida prioridade à avaliação dos professores;
- Avaliadores devidamente treinados para exercerem a sua função;
- Os professores recebem o devido e eficiente feedback;
- Os dados provêm de múltiplas fontes;
- Os critérios de desempenho estabelecidos são claros, importantes e com significado,
- No estabelecimento de objectivos, na cooperação com os colegas, os professores devem envolver-se activamente;
- A relação existente entre avaliador e avaliado deve ser de confiança por parte de ambos;
- A existência de uma ligação permanente entre a avaliação do professor e o desenvolvimento conjunto do corpo docente.

Existe um consenso, relativamente recente, entre os investigadores, que consiste na emergente necessidade de se criar um modelo de avaliação comum, de modo a ser aplicado em diferentes tipos de avaliação, como por exemplo: avaliação de professores, avaliação de administradores, avaliação do pessoal de apoio, avaliação de programas, avaliação de currículos e também, avaliação de escolas (Scriven, 1995; Stufflebeam, 1995; Webster, 1995). Assim, em seguimento da emergente necessidade de se criar um modelo de avaliação comum, McConney (1995) expõe alguns dos princípios que se

devem ter em consideração.

- Num sistema de avaliação, em primeiro deve-se avaliar quais as necessidades e recursos existentes na instituição, tal como o contexto em que se realiza o trabalho;

- Na avaliação do desempenho deve-se operacionalizar os critérios de avaliação para que estes sejam bem compreendidos, para assim se poder imputar responsabilizações aos profissionais em causa (características próprias da profissão),

“se os sistemas válidos se caracterizam pelo rigor na especificação do desempenho aceitável, o conjunto formado pela avaliação de necessidades / recursos e pela lista de deveres profissionais, permite uma clara definição dos critérios de desempenho e facilita a determinação do peso dos critérios e de níveis aceitáveis de desempenho” (Simões, 2000, pp.36-37);

- Para se efectuar uma avaliação de desempenho deve-se recorrer a diversas fontes de dados, assim como, a diversas instâncias de arquivos de dados;

- Os propósitos formativos (*professional development*) e os propósitos sumativos (*accountability*) devem estar integrados nos sistemas de avaliação;

- Utilizar os padrões de avaliação do “Joint Committee of Educacional Evaluation”, constitui um guia adequado e autorizado na avaliação de desempenho docente.

Para haver uma implementação de um sistema de avaliação deve-se considerar uma série de “condicionalismos e de preceitos de natureza diversa, indutores da validade, utilidade e fidelidade do sistema e, por consequência, o seu impacto e eficácia” (Simões, 2000, p.8).

A avaliação dos professores produz efeitos a nível individual (professor), a nível das organizações escolares e a nível do exterior/comunidade envolvente (Natriello, 1990). Os efeitos a nível individual são considerados mais directos e podem ser antecipados. Os efeitos positivos que daí advém integram a motivação, a fácil comunicação entre os professores, a auto-confiança do professor no seu trabalho, a cooperação entre colegas e de uma maior valorização de todo o processo de avaliação.

O acto de comunicar/informar o professor sobre o seu desempenho profissional tem o efeito de visar o desenvolvimento profissional, o crescimento profissional e a melhoria no desempenho docente. Os efeitos positivos e o respectivo impacto podem ocorrer segundo dois sentidos: o de comunicar ao professor as deficiências detectadas durante o seu desempenho para que ocorra o feedback relativamente ao seu desempenho, menosprezando e desvalorizando toda a organização/planificação das actividades que conduziram o desempenho do docente. Ora, o facto de se comunicar ao

professor as suas deficiências no desempenho não implica que este as altere e automaticamente as melhore. Para que isso ocorra é necessário que existam oportunidades e recursos para que o desenvolvimento profissional se desencadeie. Serão assim tão notórias as oportunidades dadas aos professores com vista à melhoria do seu desempenho? Em caso de dúvida, o professor não sai prejudicado no desenvolvimento profissional?

O processo de avaliação para alguns professores é encarado como um desafio para a melhoria do seu desempenho, em contrapartida, para outros torna-se numa ansiedade e num acumular de stress que poderá ser um obstáculo para a melhoria, sendo visto como um elemento muito negativo (Cousins, 1995). Uma maneira de contornar este obstáculo está no facto de os professores saberem com a devida antecedência o processo e os objectivos da avaliação; de se verificar se realmente toda a informação recolhida acerca do desempenho foi suficiente; a existência de feedback informativo periódico e regular e que haja recursos disponíveis para melhorar o seu desempenho. Terá o Ministério da Educação assegurado / facultado toda a informação de forma objectiva e atempada ao professor?

Os efeitos ao nível organizacional implicam que ao avaliar os professores, a escola pretende comunicar quais são as concepções de ensino, quais são as expectativas, estabelecendo normas de desempenho para os professores que não estão a ser directamente avaliados no momento (Darling-Hammond, 1990). A maioria dos autores que se debruçaram sobre este tema tem sempre elogiado a avaliação, pelo menos de forma abstracta, como uma actividade intelectualmente defensável. Historicamente a avaliação tem sido vista, e com muita propriedade, como uma actividade integral de uma abordagem racional da vida.

Quando Wideen (1994) procedeu à recensão das grandes áreas relacionadas com a reforma das escolas identificou cinco áreas: Mudança Educativa; Reforma do Currículo; Escolas eficazes; Melhoria da Escola; Desenvolvimento dos professores, concluindo que, só é possível compreender as pressões sobre as escolas para apelarem à mudança, assim como os esforços feitos por estas para tal efeito, se se compreender os desenvolvimentos implícitos nestas cinco áreas, tais áreas contemplam as tensões vindas do exterior da escola que impõem a mudança e as tensões vindas do seu interior que têm o professor como impulsionador da mudança da escola.

Para alguns estudiosos da perspectiva da melhoria das escolas (*school improvement*), o que impulsionou todo o movimento para a melhoria da escola foi o fim

das reformas curriculares. Neste caso, a atenção centra-se na escola, nos seus problemas e no modo mais eficaz para os ultrapassar no sentido de melhorar.

A melhoria da escola centra-se num “esforço sistemático e sustentado visando a mudança das condições de aprendizagem e outras condições internas relacionadas com estas, em uma ou mais escolas, com a finalidade última de atingir mais eficientemente os objectivos educativos” (Hopkins, 1992, p.185). Nesta perspectiva, a mudança na escola ultrapassa a mudança dentro da sala de aula, dando atenção ao currículo, à estrutura organizacional da escola, à política existente na comunidade envolvente, ao clima instalado no seio da escola, à relação com os pais, entre outros (todos os contextos em que a escola interfere ou que interferem com a escola). Segundo esta perspectiva, a melhoria na escola só ocorre quando abrange tanto a sala de aula como a instituição em si, melhorando o desenvolvimento do currículo, fortalecendo a organização escolar, melhorando o processo de ensino-aprendizagem e perspectivando a avaliação desenvolvimentista. Assim a avaliação da escola, segundo Hopkins (1992), abarca a avaliação da melhoria (efectuada através da medição dos objectivos alcançados, sendo os resultados o reflexo dessa pressuposta melhoria), a avaliação para a melhoria e a avaliação como melhoria.

A avaliação para a melhoria da escola tem pressupostos para causar melhorias práticas, logo é essencialmente uma avaliação formativa. A melhoria da escola efectua-se através da mudança facilitada, permanecendo distintos os conceitos de avaliação e de mudança. Segundo estudos já efectuados, a melhoria da escola tem dois aspectos que a prejudicam: não avalia a mudança ou o processo de implementação da mesma, e, o modo como comunica e utiliza os dados da avaliação. Em suma, este tipo de avaliação, por si só, não é suficiente para se efectuar uma mudança, depende do desenvolvimento do corpo docente, do desenvolvimento organizacional e da planificação de estratégias dentro da escola, assim como da prestação de contas, “da reforma curricular e de regulação burocráticas do exterior” (Simões, 2000, p. 71). Assim, tanto a avaliação como a melhoria da escola visam as mesmas intenções e propósitos.

Deste modo, com base na literatura, destacam-se três conclusões que estão relacionadas com os processos de mudança (Hopkins, 1992):

1 – A mudança consiste primordialmente na sensibilização/motivação para a implementação das novas práticas na escola e não propriamente no modo como as adoptar;

2 – Para existir melhoria da escola, o processo é planificado e gerido

cuidadosamente a longo prazo,

3 – Para se mudar a educação ao nível da sala de aula, primeiro deve-se mudar a organização da escola.

O desempenho do professor quando, após a avaliação, se traduz por pouco positivo, pode ser um exemplo negativo para os seus colegas; se, pelo contrário, o desempenho for de mérito, o professor tem que ser recompensado e serve de exemplo positivo para os seus colegas. Deste modo, o sistema de avaliação da escola tem como fundamento a melhoria do desempenho de todos os intervenientes escolares, mas para que isso ocorra todo o processo de avaliação tem que ser bem conduzido, bem estruturado, com a cooperação de todos e com objectivos a alcançar.

O processo e as respectivas práticas de avaliação, quer seja para o professor avaliado, quer seja para a escola, também tem impacto nas organizações escolares e pessoas circundantes – efeitos relativos ao meio. Numa actividade de avaliação, os destinatários não são só os avaliados, mas também são os colegas dentro e fora da escola, assim como os pais, os familiares e a comunidade em si. Quando a avaliação é baseada em propósitos formativos, o impacto no exterior da escola é menor; o mesmo não ocorre com a avaliação realizada com base nos propósitos sumativos. Se o professor for demitido por incompetência, o impacto ultrapassa o professor em causa e abrange os restantes professores, assim como a comunidade envolvente.

Tanto a avaliação sumativa como a avaliação formativa visam, em última instância, que ocorram melhorias nas aprendizagens dos alunos. Assim, podemos concluir que a melhoria das aprendizagens dos alunos está sempre, directa e indirectamente, implicada nos propósitos de qualquer modelo de avaliação dos professores (Webster, 1995). Com este propósito de avaliação, a exigência do professor em relação às competências dos alunos não poderá estar a ser posta em causa?

Num modelo de avaliação de professores existem propósitos diferenciados, não se limitando a um só. Os propósitos encontram-se distribuídos nas diversas etapas ou percursos da avaliação, estando cada um colocado no tempo e ordem pelo qual se define e como se encontra traçada a avaliação. Os propósitos têm que estar devidamente clarificados para que assim se defina a sua ordem de entrada, a sua ordem de saída, bem como os processos que se devem utilizar para a recolha de informações. Será que com a alteração do Estatuto da Carreira Docente foram tomadas as devidas precauções e directrizes em benefício de todos os intervenientes?

Os condicionalismos que a avaliação dos professores exerce são diversos. Os

sistemas de avaliação apresentavam-se com um carácter ritualista e simplista, não exercendo grande pressão para que houvesse uma melhoria significativa da qualidade da educação (Cousins, 1995; Cruickshank & Haefele, 1990; Johnson, 1993; Rebell, 1991; Sweeney, 1994). Daí a emergente necessidade para que se efectuasse uma reforma no sistema de avaliação dos professores.

Peterson (1995) sistematizou uma série de problemas, de natureza variada, que detectou na avaliação dos professores:

- _ A falta de credibilidade atribuída aos directores como avaliadores;
- _ O pouco controlo e envolvimento que os professores têm sobre a sua própria avaliação;
- _ O facto de não se distinguir o mérito do valor do professor;
- _ Não ser contabilizada a qualidade da aprendizagem e dos resultados dos alunos, interessando somente o sucesso dos alunos;
- _ A existência de demasiados questionários para alunos;
- _ Os destinatários da avaliação são muito poucos;
- _ Os relatórios dos administradores não contribuem para que haja mais confiança nos bons professores, assim como não dão resposta ao público acerca da qualidade do ensino;
- _ A recusa dos professores em serem avaliados, pois consideram que a avaliação tem pouca visibilidade e não melhora o ensino;
- _ O facto de só se avaliarem as competências mínimas, não permitindo verificar se o seu uso foi o mais apropriado;
- _ Na avaliação não são considerados os professores que se distinguem da normalidade, quer pela positiva, quer pela negativa;
- _ Não haver recompensa para os professores considerados exemplares;
- _ O facto de haver muitos sistemas em que se qualificam com muitas menções diferenciadas (pontos, médias, medidas dos resultados dos alunos);
- _ As dificuldades da avaliação são demasiado simplificadas.

Peterson (1995), enumerou oito factores de ordem técnica que exercem influência sobre a avaliação:

a) Multiplicidade do público. Apesar de as avaliações, na sua maioria, se destinarem a um público restrito, o número de destinatários interessados em saber dessa avaliação é muito elevado: os professores, os gestores, os pais/encarregados de educação, os legisladores, o público de um modo geral e as universidades. O tipo de

informações ou esclarecimentos diferem de grupo para grupo, mas infelizmente esta prática não tem sido corrente.

b) A diversidade de propósitos. Em regra a avaliação dos professores reduz-se a dois propósitos: o formativo e o sumativo. A nível prático, existe dificuldade em conciliar estes dois propósitos, normalmente os segundos comprometem seriamente os primeiros, e exigem técnicas de avaliação mais rigorosas.

c) A natureza dos dados. Quando se procede à avaliação do desempenho, a natureza dos dados deve ser diversificada, elementos de natureza qualitativa e elementos de natureza quantitativa, sendo aquilo que se vai avaliar determinante na natureza dos dados a utilizar.

d) A multiplicidade e a variedade de fontes. Embora não seja necessário utilizar todas as fontes de dados para avaliar um professor, deve-se utilizar o maior número possível de dados para avaliar, pois a actividade docente é muito complexa e uma fonte de dados específica pode não actuar do mesmo modo em todos os professores.

e) Sistema obrigatório de recolha de dados. Nos Estados Unidos da América, em alguns distritos, existe um sistema de recolha de dados obrigatório, para que todos os professores tenham a mesma informação sobre os fins da avaliação. O autor defende ainda que cada professor deveria ter a liberdade para escolher a fonte de dados que melhor se adequa à avaliação do seu desempenho.

f) Avaliação de outras componentes educativas. Em regra, é aos professores que normalmente é imputada a responsabilidade pelos resultados da educação dos seus alunos, sendo este o ponto máximo da avaliação, esquecendo-se que existem outras componentes que influenciam muito a aprendizagem e que não são tidas em consideração, talvez devido à grande dificuldade em operacionalizar essa diversidade de factores.

g) O timing da avaliação. A frequência, a profundidade e os procedimentos dependem dos fins para que se vai avaliar. A avaliação dos professores em início de carreira deve ser mais frequente e com fontes de dados diferentes da dos professores já veteranos. Também se considera o timing quando se pensa no tempo que é necessário despende para que a avaliação seja considerada válida, pois um breve momento de observação pode ser muito pouco para tornar possível uma avaliação eficaz e sensata.

h) Credibilidade do modelo de avaliação. É necessário que se utilizem instrumentos de avaliação fidedignos, com qualidade e consistência para possibilitar formação de juízos de valor rigorosos e justos.

Quando se pensa em efectuar uma mudança ao nível organizacional, deve-se antecipar os condicionalismos que estas podem exercer nos professores, equacionando bem a mudança das normas e valores organizacionais, para assim se criar e sustentar uma cultura de avaliação. Para que a mudança organizacional do sistema de avaliação dos professores ocorra como o desejado, deve-se ter uma comunicação aberta e confiante com os professores, desenvolvendo estratégias para que essa confiança se implemente. Para isso é necessário que haja “uma cultura da avaliação que tenha em conta o estabelecimento de um forte programa de avaliação dos professores e, na sequência disto, a manutenção e reforço desta cultura” (MacLaughlin & Pfeifer, 1988, citado por Simões, 2000, p.26).

As organizações escolares consideradas são obedecem a quatro características que são importantes para a avaliação de professores: todas as metas a alcançar são previamente definidas, claras e são aceites por todos os intervenientes; a comunicação entre os vários actores é eficiente e boa; todos os actores são permanentemente motivados para a tomada de decisões; e todos obtêm um sentimento de satisfação pelo seu trabalho (Iwanicki & Rindone, 1995). Será mesmo isto que ocorre hoje em Portugal, a satisfação é de todos os intervenientes?

Se considerarmos a avaliação segundo o ponto de vista organizacional, temos que conceber o seu condicionamento em factores diversificados: quer a escola, quer a rede escolar não têm em linha de conta os problemas reais que existem ao definirem os objectivos; os recursos quer temporais (tempo necessário para se proceder à avaliação) quer ao nível de pessoal devidamente especializado para assumir os cargos da avaliação; as estruturas que envolvem a avaliação, que abarcam o modo como se processa a liderança, em que grau se encontram centralizadas as funções, se as tarefas são ou não especializadas, assim como todo o clima que envolve a instituição (Dailing-Hammond, 1990).

De seguida, vão ser apresentados, sistematicamente, os condicionalismos ao nível dos factores organizacionais, segundo as funções, as relações e as recompensas / sanções (Peterson, 1995):

a) Funções – A função de emitir juízos sumativos e formativos cabe ao órgão de gestão/director da escola, assim como, em última instância no que respeita aos resultados educacionais. Os professores têm a função, acrescida de responsabilidade, de participarem no processo de avaliação, quer na auto-avaliação, quer na hetero-avaliação (dos colegas). Quanto aos pais e alunos também têm responsabilidade diversa, pois são

participantes activos em todo o processo educativo.

b) Relações – Dentro do aspecto relacional de uma comunidade, seja ela do tipo que for, os laços que ligam os intervenientes dependem das funções e da forma como exercem o seu trabalho. No campo da educação, os professores quando trabalham fazem-no isoladamente, quer seja na sala de aula com as suas turmas, quer seja com o seu departamento disciplinar. Esta atitude docente tem implicações a vários níveis, sobressaindo-se a cooperação para a resolução de problemas, na reflexão, entre outras.

Na verdade, se os professores tiverem um grau de responsabilidade superior em todo o processo de avaliação, faz com que alguns hábitos se alterem. As alterações que se podem considerar positivas são uma maior colaboração, uma observação mais atenta ao trabalho desenvolvido pelos seus colegas de profissão, o seu trabalho ser mais reconhecido. No entanto, podem ocorrer aspectos mais negativos, ou seja, uma maior competição que conduz a um maior isolamento e desconfiança. Quais são as alterações que mais se salientam no processo de avaliação de desempenho docente em Portugal?

No processo de avaliação, ao elevar-se o grau de responsabilidade dos professores, os procedimentos relacionais destes com o órgão de gestão/director também sofrem alterações (a gestão/director em vez de passar maior parte do tempo a julgar, passará a usá-lo para apoiar e orientar os professores), assim como os alunos e os respectivos pais e/ou encarregados de educação.

Para que os professores exerçam uma prática de avaliação eficaz e fortalecida, é necessário que se estabeleça, previamente, um clima relacional saudável, de respeito e confiança, em que haja cooperação de trabalho entre os professores e o director (Iwanicki & Rindone, 1995).

c) Recompensas/sanções – As actividades desenvolvidas no ensino raramente são recompensadas e/ou reconhecidas. Os sacrifícios, as práticas que se evidenciam pela positiva, as competências e capacidades que se deviam sobrevalorizar são meramente esquecidas. Quando se avaliam os professores segundo um número mínimo de competências, não se abre caminho para que se afirme e reconheça o trabalho por excelência (Thélot, 1993). O que se pode constatar é a existência de sanções de natureza diversificada, que podem conduzir ao isolamento ou até mesmo à exclusão.

A avaliação torna-se um elemento político, pois a política usa-a para se promover e para formular juízos de valor acerca de algo. “A avaliação é política. Ela é usada para atribuir recursos, para encobrir erros, construir reputações e fazer dinheiro. É usada também para corrigir erros, melhorar programas, recompensar o mérito e dizer

aos pais o que é que está a acontecer aos seus filhos” (House, 1973, citado por Peterson, 1995).

São as estruturas do processo de avaliação que estão relacionadas com as questões políticas da avaliação: “que dados recolher, a partir de que fontes, com que instrumentos e para que fins” (Simões, 2000, p.27).

“Seguindo Longenecker (1989), qualquer discussão séria da avaliação de desempenho deve reconhecer que as organizações são entidades políticas e que poucas, se é que algumas, decisões importantes são tomadas sem que os actores-chave procurem proteger os seus interesses.” (Caetano, s/d, p.270).

Para uma força política implementar a avaliação dos professores, tem que ter uma acção recíproca contínua entre: “diversos objectivos políticos, regras e procedimentos estabelecidos, negociação entre grupos, escolhas de valores e contexto local” (Simões, 2000, p.27).

Analisando e comparando as políticas de avaliação que ocorreram em quatro estados dos Estados Unidos da América, na Inglaterra e no País de Gales, os seus propósitos espelham algumas divergências e/ou semelhanças, da periodicidade da avaliação, o facto de haver ou não linhas de orientação e um treino efectivo por parte dos avaliadores (cf. anexo I – Comparação de políticas na avaliação de professores).

Após análise de diversas políticas de avaliação de professores e sobrevalorizando o surgimento de linhas de orientação novas, Duke (1995) refere as principais:

- Sistemas de avaliação que só são utilizados para provar qual foi o trabalho desenvolvido ou para o desenvolvimento profissional;
- Sistemas de avaliação para professores principiantes na carreira e sistemas de avaliação específicos para professores veteranos;
- Avaliações direccionadas para o desenvolvimento profissional e que se destinam somente aos professores efectivos (passagem do período probatório para uma posição de segurança ao nível profissional, beneficiando de privilégios de antiguidade);
- Autonomia por parte dos sistemas locais para implementar os seus esquemas alternativos de avaliação.

São os princípios gerais e as práticas de avaliação para a efectivação dos professores, e a sociedade e as suas perspectivas educativas (factores de ordem política) que condicionam o funcionamento de todos os sistemas de avaliação de professores (Peterson, 1995).

Relativamente ao impacto da avaliação dos professores na sociedade e as influências que esta exerce em todo o processo de avaliação, não será demais referir que nos resultados do desempenho das escolas e dos professores quando são divulgados ao público, a linguagem técnica utilizada na apresentação dos dados nem sempre é clara e benéfica para o ensino, podendo mesmo haver leituras/interpretações diferentes acerca do desempenho de um mesmo professor, reflectindo assim efeitos perversos sobre o sistema educativo (Simões, 2000).

A avaliação dos professores quando é intencional, permite demonstrar o desempenho efectuado durante um determinado período de tempo (prestação de contas), transmitindo as concepções de ensino e as expectativas de qualidade do desempenho, estabelecendo para isso, “normas para o comportamento e expectativas acerca da natureza do próprio trabalho docente” (Darling-Hammond, 1990, p.67).

Alguns autores referem que existem factores que devem ser tidos em conta por facilitarem o processo de implementação de um sistema de avaliação que pretende promover o desenvolvimento profissional dos professores (Duke; Lee; Hajdi; Rodrigues, citados por Curado, 1997, 2000). Assim, afirmam que:

_ A avaliação deve seguir um sistema tripartido. O primeiro subsistema é caracterizado pelo propósito da prestação de contas, realizado anualmente aos professores que não pertencem ao quadro de uma escola e de três ou quatro em três ou quatro anos aos professores que pertencem ao quadro de uma escola; um segundo subsistema, caracterizado pela assistência dada aos professores do quadro de escola que manifestem deficiências no desempenho das competências mínimas e, por fim, um terceiro subsistema, de desenvolvimento profissional, orientado para os professores competentes do quadro de escola que não se encontrem envolvidos no subsistema de prestação de contas, caracterizado por objectivos de crescimento autopropostos;

_ Os professores devem ser envolvidos no processo de avaliação, participando na planificação e implementação dos sistemas de avaliação orientados para o desenvolvimento;

_ As finalidades individuais e organizacionais do processo devem ser explicitadas claramente e, de preferência, negociadas por todos os intervenientes;

_ Aos professores deverá ser atribuído um tempo, no início do processo, para que se possam preparar, determinando os seus objectivos próprios de desenvolvimento /examinando novas práticas, questionando rotinas adquiridas, reflectindo o seu projecto pessoal, entre outros;

- _ A existência de reuniões de análise, que permitam o feedback dos avaliadores e a discussão, deverá ser uma constante ao longo do processo;
- _ Dever-se-á dar a garantia, a todos os intervenientes no processo de avaliação, da inexistência de sanções a quem quiser experimentar novas práticas e estratégias de acção;
- _ A confidencialidade dos resultados deve ser igualmente garantida;
- _ Devem existir condições organizacionais (empenhamento da direcção das escolas), políticas facilitadoras e recursos adequados durante processo;
- _ O processo de avaliação individual deve ser incluído num processo global de análise do funcionamento e organização da escola;
- _ Deve organizar-se um processo sequencial que inclua as actividades de reorganização e desenvolvimento acordado.

2.5. Critérios de avaliação de um sistema de avaliação

Há quem caracterize um modelo de avaliação pelos seus critérios de objectividade, fidelidade, viabilidade, validade (Medley, 1982), imparcialidade, equidade, utilidade e praticabilidade (Carey, 1984), e numa intercepção entre estas duas ordens de critérios: validade, fidelidade e utilidade (Helm, 1995; Stronge, 1991).

Critério é “um princípio comumente aceite pelas pessoas envolvidas na prática profissional da avaliação destinado a medir o valor ou a qualidade de uma avaliação” (Joint Committee on Standards for Educacional Evaluation, 1988, p. 187).

Pode-se avaliar um sistema de avaliação verificando um total de vinte e um critérios agrupados em quatro atitudes essenciais: propriedade, utilidade, exequibilidade e precisão (Norman, 1994; Skinkfield & Stufflebeam, 1995; Stufflebeam, 1990).

Ao atributo da propriedade correspondem os critérios de ética, justiça e legalidade direccionados a todos os intervenientes da avaliação, respectivamente: aos professores, aos alunos, aos pais, aos administradores e aos avaliadores. Tendo a escola a função de servir os alunos, a avaliação do desempenho dos professores tem como finalidade que estes satisfaçam as necessidades dos seus alunos, e, subjacente fica a intenção de os avaliados melhorarem o seu desempenho, ou caso o mau desempenho persista, que o avaliado se demita. Deste modo, a avaliação é útil quando ela se torna num veículo de informações para os seus destinatários.

Quadro nº 5 Atributos de um sistema de avaliação (Adaptado de Shinkfield & Stufflebeam, 1995)

Atributos	Critérios
Propriedade	P1 – Orientação de serviço P2 – Orientações formais da avaliação P3 – Conflitos de interesses P4 – Acesso aos relatórios individuais de avaliação P5 – Interação com os avaliados
Utilidade	U1 – Orientação construtiva U2 – Utilizações definidas U3 – Credibilidade do avaliador U4 – Descrição funcional U5 – <i>Follow-up</i> e impacto
Exequibilidade	F1 – Procedimentos práticos F2 – Viabilidade política F3 – Viabilidade fiscal
Precisão	A1 – Definição do papel A2 – Ambiente de trabalho A3 – Documentação dos procedimentos A4 – Validade das medidas A5 – Fidedignidade das medidas A6 – Controlo sistemático dos dados A7 – Controlo dos enviesamentos A8 – Monitorização do sistema de avaliação

O sistema de avaliação tem o atributo da exequibilidade e deve considerar os recursos existentes, as dinâmicas específicas e o tempo disponível quando define os “critérios relativos à planificação e condução dos procedimentos, à necessidade de monitorização colaborativa por todas as partes envolvidas” (Simões, 2000, p.40).

Quando se focaliza o atributo da precisão, este tem como pretensão que os critérios que definem o sistema de avaliação sejam justos e de confiança, fazendo com que os dados recolhidos sejam válidos, fidedignos e com uma única interpretação.

“Se a eficácia de um sistema de avaliação se determina pelo modo como atinge os seus propósitos, o que se avalia e o modo como se avalia são duas ordens de questões que não podem ser escamoteadas no alcance desse domínio.” (Simões, 2000, p.54).

Para Figari (1996), os critérios definem-se através de indicadores, que apresentam três características; a da abstracção, da discriminação e da direcção. Elliott

(1993) define os indicadores de qualidade como condições de liberdade e de discricão e os indicadores do desempenho não passam de condições de restrição e de padronização.

Iwanicki e Rindone (1995) são de opinião de que os indicadores podem levantar problemas, pois os indicadores são genéricos o que não lhes permite descreverem um ensino eficiente de modo suficiente; por essa razão a sua validade justifica-se quando são aplicados a professores principiantes, pois para professores veteranos os indicadores tinham que ter como complementos situações de ensino com os respectivos conteúdos que formam os padrões de ensino.

Já para Scriven (1995), critério está no mesmo patamar que a dimensão de mérito e do termo padrão, ou seja; tem que existir um padrão de medidas para podermos avaliar numa dimensão de mérito. Os critérios para serem válidos, por razões éticas, práticas e científicas devem ser objectivos, completos, relevantes, com amostras adequadas e típicas.

Segundo Dwyer (1995), para se poder validar um modelo de avaliação, os critérios que lhe subjazem têm de estar proporcionais aos propósitos de avaliação e ser do conhecimento dos avaliados e, também, devem ter uma representatividade credível do trabalho dos professores para assim poderem ser defensáveis em três níveis: técnico, profissional e legal.

Davey (1991) é de opinião de que os critérios de avaliação, para avaliarem correctamente o desempenho do professor, têm que ser claros, precisos e relevantes, evitando assim a ambiguidade, a generalidade e o vazio na sua formulação.

A validade de um critério é avaliada segundo três padrões (Haefele, 1993): padrão da deficiência que se caracteriza pela exclusão de critérios importantes e representativos do trabalho docente; padrão da contaminação que se caracteriza por incluir critérios banais e que não representam o trabalho docente e o padrão da distorção que se caracteriza pelo modo irregular/desigual com que se consideram critérios com o mesmo grau de importância no ensino. Em suma, o grau de importância que se dá a cada critério de avaliação deve estar adequado ao tipo de avaliação pretendido.

“É legítimo supor que em função do propósito instituído (prestação de contas ou desenvolvimento profissional) se proceda à utilização de critérios distintos. Além disso, no caso das avaliações com funções sumativas, dada a diversidade de propósitos que estão em causa (empregar, reter, demitir, promover ou recompensar), a observação de padrões mínimos de desempenho, nem sempre coincide com a necessidade da verificação de padrões de qualidade superior” (Simões, 2000, p. 56).

Nos sistemas de avaliação que estão orientados somente para o desenvolvimento

profissional dos professores, normalmente a avaliação fundamenta-se no estabelecimento de objectivos, bem como nos processos necessários para os alcançar, pois, segundo estes sistemas, os professores já possuem as competências mínimas para a docência. Deste modo, a avaliação não passa de uma estratégia para servir o desenvolvimento dos recursos humanos que a escola possui, não servindo como verificador do alcance que alguns padrões de desempenho possuem.

A fim de se conseguir uma implementação de um sistema de avaliação com sucesso, de modo a que a exequibilidade da avaliação não fique comprometida, foram identificadas quatro condições mínimas (Darling-Hammond *et. al.*, 1986):

a) Todos os intervenientes do sistema de avaliação devem ter uma compreensão compartilhada quer dos critérios, quer dos processos da avaliação dos professores.

b) Que todos os intervenientes do sistema de avaliação compreendam a relação existente entre esses critérios e processos e os temas que a organização pretende desenvolver, havendo proporcionalidade e correspondência entre os objectivos educacionais e o trabalho do professor ao nível das concepções.

c) Que a avaliação seja compreendida como motivação para o desenvolvimento do desempenho por parte dos professores.

d) Que todos os intervenientes do sistema de avaliação compreendam que todos os procedimentos da avaliação conduzem à existência de equilíbrio entre o controlo e a autonomia.

Sweeney (1994) conclui que no sistema de avaliação só se teve em conta a primeira condição, das restantes nada consta. Será que o mesmo não está a suceder com a maioria dos docentes em Portugal, em 2009? Aqui o problema reside mais no âmbito organizacional do que no âmbito técnico.

“a dimensão em que os propósitos de uma organização são alcançados, depende do modo como os métodos e os instrumentos proporcionam dados válidos e credíveis para o(s) propósito(s) primário(s) para o qual eles são usados (Darling-Hammond, 1990)” (Simões, 2000, p. 24).

Já Brandt (1995) selecciona os seguintes critérios de avaliação para fundamentar as recompensas ou promoções facultadas aos professores: a qualidade da planificação das aulas; a qualidade do ensino; a dimensão de desenvolvimento profissional; se existe profissionalismo nas atitudes dos docentes; se o professor tem presença nas suas aulas; se o professor é cooperativo para com os outros colegas; se o professor demonstra qualidades de liderança; se fez cursos ou se recebeu graus; se efectua alguma actividade extra currículo, como supervisão e quais são os resultados dos alunos.

Cada vez mais se evidencia a tendência de nos sistemas de avaliação se definirem critérios diferenciados para professores principiantes e para professores veteranos (Duke, 1995; Iwanicki & Rindone, 1995). Os critérios de avaliação de professores principiantes e professores veteranos nem sempre coincidem, independentemente do facto de haver uma certa uniformização na sua selecção (Kuligowski, 1993) (cf. anexo II – Critérios de avaliação dos professores).

A selecção de critérios de avaliação do desempenho docente tem que ser proporcional tanto quanto à actividade desenvolvida, como quanto ao conhecimento adquirido pelo professor. A “base do conhecimento do ensino” (*Knowledge base of teaching*) refere-se à prática profissional dos professores, uma vez que as capacidades de compreensão (*understandings*) e as características pessoais são os elementos necessários para que os professores a possam desenvolver com sucesso (Reynolds (1992). Na especificação das tarefas de ensino, apesar de os constructos serem idênticos, independentemente das diferenças terminológicas, as estratégias utilizadas são diversas. Deste modo, Reynolds (1992) sintetiza as tarefas de ensino em quatro domínios: o domínio pré-activo, o domínio interactivo, o domínio pós-activo e o domínio administrativo.

Quadro nº 4 – Tarefas de ensino (Adaptado de Reynolds, 1992)

Tarefas pré-activas	Capacidade de compreensão dos conteúdos e materiais a leccionar; a capacidade e discernimento para criticar esses mesmos conteúdos e materiais; conseguir adaptar os conteúdos, os planos e os materiais; preparar os planos de aula ajustando os materiais ao espaço físico existente e aos alunos em si.
Tarefas interactivas	Sempre que se justifique o professor deve implementar e ajustar os planos no decurso do ensino ao contexto de sala de aula; ter a capacidade de controlar o tempo e os materiais e organizar o plano de aula à capacidade dos alunos; fazer uma avaliação das aprendizagens dos alunos para assim ir verificando se as estratégias estão a surtir o efeito desejado.
Tarefas pós-activas	Reflexão sistemática sobre as suas actuações, recebendo <i>feedback</i> por parte dos alunos para assim poder ter progressos/melhorias no modo como ensina, desenvolvendo-se profissionalmente e tendo o cuidado de interagir com os seus colegas, fazendo uma troca conjunta de conhecimentos e estratégias.
Tarefas administrativas	Conseguir gerir pessoas e recursos fora do tempo lectivo.

Ao domínio pré-activo correspondem as tarefas implicadas na preparação das matérias a serem ensinadas aos alunos (planificação). As tarefas do domínio interactivo consistem na aula em si, nas estratégias que o professor utiliza para leccionar a matéria anteriormente planificada. As tarefas do domínio pós-activo são aquelas que o professor

usa para melhorar o modo como ensina, como lecciona. As tarefas que correspondem ao domínio administrativo são as funções que os professores desempenham para além das referentes ao processo de ensino.

Por sua vez, Brandt (1995) refere que o desenvolvimento dos sistemas de avaliação, assim como os respectivos critérios de avaliação devem contemplar o trabalho desenvolvido pelo professor e os comportamentos que assume enquanto desempenha as actividades específicas de ensino.

Como vimos, já existem diversos meios e processos para seleccionar os critérios de avaliação, mas vamos destacar duas linhas que dominam: a análise do trabalho desenvolvido pelo docente (análise descritiva ou normativa do trabalho); e a análise dos deveres profissionais atribuídos ao professor (Scriven, 1988; 1990; 1994; Stufflebeam, 1994).

Nesta perspectiva, Scriven (1995) apresenta os deveres dos professores compartimentados por categorias, e a cada categoria corresponde um número diversificado de áreas que, por sua vez, se podem subdividir noutras componentes. As categorias são cinco: 1 – conhecimento da matéria; 2 – competência no ensino; 3 – competência na avaliação, 4 – profissionalismo; 5 – outros deveres relacionados com a escola e com a comunidade (cf. anexo III – Critérios de avaliação do desempenho docente).

Analisando o quadro, podemos constatar que:

- existem dois níveis para definir os critérios: um nível mais generalizado e outro nível mais específico e operacional;
- o nível mais generalizado corresponde às áreas, aos domínios, às dimensões, às funções, às categorias ou critérios; o nível mais específico corresponde aos componentes, aos indicadores, ou descritores;
- o nível das áreas/dimensões são mais homogéneos (varia entre três e oito áreas), o nível das componentes/indicadores tem grandes discrepâncias na discriminação, variando entre os catorze e os cento e quarenta indicadores;
- o nível das áreas/ dimensões, normalmente, contempla os quatro níveis (Reynolds, 1992): pré-activo, interactivo, pós-activo e administrativos;
- na sala de aula os critérios são de natureza interactiva, englobando a monitorização e o ajustamento das estratégias aos alunos.

Realmente a definição dos critérios e indicadores comportamentais directamente observáveis, que serve de suporte à avaliação dos professores, é essencial num sistema

de avaliação, mas as fontes e os instrumentos usados na recolha de informação, que no seu conjunto designamos por procedimentos, são outra variante que assume muita importância.

2.6. Avaliação do desempenho segundo o novo modelo

O conceito de avaliação, especificamente relacionado com o desempenho dos professores é de natureza polissémica. Nevo (1995), após efectuar diversos estudos sobre o conceito de avaliação, propôs três grupos de definições. No primeiro grupo, surgem definições que entendem a avaliação como um processo de determinação da consecução de determinados objectivos. O segundo grupo é caracterizado pelas definições descritivas da avaliação: avaliar é recolher e examinar a informação. Finalmente, no terceiro grupo, a avaliação é caracterizada de mérito ou de valor. Assim, enquanto algumas definições confinam a avaliação exclusivamente à descrição ou ao julgamento, outras salientam a sua natureza descritiva ou sentenciosa. Ainda podemos acrescentar que a avaliação do ensino/aprendizagem é todo “o processo de descrever e julgar o mérito e o valor dos professores, tendo por base o seu conhecimento, competências, comportamento e os resultados do seu ensino” (Nevo, 1995, p.135).

Cada vez mais se observa que a avaliação se encontra a romper os laços com os tradicionais orientadores do processo, ou seja, a avaliação começa a deixar de estar centrada nos administradores e os supervisores, dando lugar à participação colaborativa, responsável e activa de todos os intervenientes, tendo o avaliado um papel bastante pertinente e importante quer na auto quer na heteroavaliação (Haefele, 1992; Iwanicki & Rindone, 1995; Ministério da Educação, 2007).

Fazendo uma análise ao actual Estatuto da Carreira Docente podemos verificar:

- _ A avaliação é feita através de júzos de valor acerca do valor e do mérito do docente;
- _ Para a avaliação é necessário analisar / recolher todos os dados acerca do docente que estejam relacionados com o seu desempenho, o seu conhecimento, as suas relações com a comunidade escolar e ou encarregados de educação;
- _ A avaliação assenta nos objectivos da escola e em consequência, na concretização dos objectivos elaborados pelo docente para cada ano lectivo, não sendo

só o desempenho docente o objecto a avaliar²⁶. O Ministério da Educação agora apela ao professor, enquanto profissional, que tenha diversidade cultural, assim como a capacidade de relacionar e interagir com competências transversais afim de interligar o Projecto Educativo de Escola, com o Projecto Curricular de Escola, adequando-os ao grupo turma, Projecto Curricular de Turma. Afim de ter coerência ao longo de todo o processo e acção educativa, torna-se importante que o professor possua competências reflexivas, quer ao nível pessoal enquanto docente quer na sua auto-avaliação enquanto avaliado. O Ministério de Educação apela também à cooperação sistemática e permanente entre docentes e estes com a comunidade escolar.

O paradigma de avaliação do desempenho docente foi alterado a partir do momento em que o Ministério de Educação publica o actual Estatuto da Carreira Docente (ECD – Decreto-Lei 15/2007), o Decreto-Lei nº240 / 2001 e o Decreto Regulamentar 2 / 2008. Aqui salienta-se como mais pertinente o modo como o professor lecciona, o modo como os alunos aprendem, não descurando também o modo como o docente se relaciona com os seus alunos e a comunidade envolvente, o modo como o docente gere a sua formação e a importância da mesma a nível profissional, quais as formações éticas e as capacidades de relacionamento profissional e comunicacional do docente para com os seus colegas e se estabelece relações harmoniosas com toda a comunidade escolar.

O novo modelo de avaliação de desempenho docente tem como fundamentos que o docente se consciencialize, que reflecta, que supervisione e que se capacite de

²⁶ No que respeita à avaliação efectuada pelo Coordenador de Departamento esta baseia-se na observação da preparação e organização das actividades lectivas do avaliado; ver se o avaliado ao leccionar está a ir de encontro com o programa e se tem conhecimento na área, se aplica as TIC, e se usa correctamente a Língua Portuguesa; averiguar se a relação pedagógica com os alunos é saudável e didáctica; se efectuou correctamente todo o processo de avaliação dos alunos (avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação formadora e avaliação sumativa) (Artigo nº17 do Decreto-Regulamentar nº2/2008).

A avaliação realizada pelo Presidente do Conselho Executivo ou Director do Agrupamento de Escola/Escola ao docente avaliado é fundamentalmente: a assiduidade; o cumprimento do serviço distribuído; a existência, ou não, de progressos nos resultados escolares dos alunos; se o docente participou nas actividades do Agrupamento de Escolas / Escola (número de actividades que constas no projecto Curricular de Turma e no Projecto Anual de Actividades, assim como a qualidade e o valor das intervenções); o conteúdo científico-didáctica das acções de formação e/ou se estas dão respostas a problemas inerentes à Escola; se exerceu outros cargos e funções com qualidade; se desenvolveu projectos de investigação, com desenvolvimento e inovação ao nível educacional e em simultâneo, se cumpriu com os objectivos previamente por ele afixados e se houve desenvolvi meto ao nível do projecto (Artigo 18º do Decreto-Regulamentar nº2/2008).

modo a poder interagir e assimilar conhecimentos²⁷, que são cada vez mais necessários para poder acompanhar esta evolução constante do mundo à sua volta. Assim, torna-se “uma preocupação da escola e dos próprios professores conseguirem a aplicação dos normativos e a construção de instrumentos que suportam, com toda a fiabilidade e imparcialidade, o processo de avaliação agora proposto” (Afonso, 2009, p.9).

O que se pretende com este novo modelo de avaliação de desempenho docente é que haja mais sucesso ao nível das aprendizagens dos alunos. Para que isso ocorra torna-se pertinente que os professores executem o seu trabalho, ensinar, com mais qualidade, deste modo, o sistema educacional português consegue ter meios para enfrentar os “fenómenos de globalização e de economia concorrencial, avanços tecnológicos significativos; difusão e apetência pelo conhecimento” (Viegas, 2009, p.174).

O professor deve fazer uma actualização constante dos seus conhecimentos, pois a missão da escola pública enquanto instituição, e segundo o Decreto-Lei nº75/2008 é de transmitir aos seus cidadãos as competências e conhecimentos necessários para que estes possam desenvolver as suas capacidades / potencialidades, inserindo-se adequadamente na sociedade com o intuito de nela contribuírem a nível económico, social e cultural e, deste modo, desenvolverem o país onde estão inseridos.

A avaliação de desempenho docente tem como referência²⁸ os seguintes elementos: o cumprimento dos objectivos e as metas planificadas no Projecto Educativo e no Plano Anual de Actividades do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; a elaboração prévia, por parte do agrupamento de escola ou escola não agrupada, dos indicadores de medida para os progressos esperados dos seus alunos, assim como para a redução da taxa de abandono escolar, contextualizando sempre o aspecto social com o aspecto educativo; “pode ainda o agrupamento de escolas ou escola não agrupada, por decisão fixada no respectivo regulamento interno, estabelecer que a avaliação de desempenho tenha também por referência os objectivos fixados no projecto curricular de turma.” (Artigo 8º; Decreto-Regulamentar nº2/2008 de 10 de Janeiro).

Relativamente aos objectivos individuais definidos pelo Ministério da Educação,

²⁷ A auto-avaliação do docente avaliado no processo de avaliação de desempenho justifica-se como que para fazer com que o docente avaliado se envolva activamente no processo de avaliação, pois assim torna-se mais fácil de oportunamente se desenvolver profissionalmente e de melhorar a sua postura em relação ao cumprimento dos objectivos já afixados (Secção III – Processo – Artigo 16º - Auto-avaliação; Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de Janeiro).

²⁸ Artigo 8º - Elementos de referência da avaliação - do Decreto-Regulamentar nº2/2008 de 10 de Janeiro.

estes desenvolvem-se segundo os princípios consagrados no artigo 39º da Lei de Bases do Sistema Educativo, assim como também estão de acordo com o sistema integrado de avaliação do desempenho da Administração Pública. Assim, a avaliação de desempenho incide sobre a actividade desenvolvida pelo docente e segundo as suas qualificações profissionais, pedagógicas e científicas (Artigo 40º, ponto 50 do Decreto Regulamentar nº2/2007). A proposta dos objectivos individuais²⁹ que o docente avaliado define é, à priori, de comum acordo com os avaliadores³⁰, apresentada no início do período de avaliação, deve ser redigida com clareza e rigor de modo a que seja mais viável e a sua concretização esteja de acordo com o projecto educativo e o plano anual do agrupamento de escolas³¹ ou escola não agrupada. Não será demais referir que estes objectivos individuais devem estar em consonância com o Projecto Educativo de Escola³², com o Projecto Curricular de Escola³³ e com o Projecto Curricular de Turma³⁴.

No que se refere aos objectivos mais marcantes da avaliação do desempenho docente pretende-se um ensino/aprendizagem com mais sucesso nos resultados escolares dos alunos e em simultâneo, que os professores desenvolvam as suas competências pessoais e profissionais (Artigo 40º do ECD, nºs 2 e 3), produzindo conhecimentos para melhorarem as suas prestações pedagógicas. Perante isto, pretende-se (ECD – Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de Janeiro):

- _ Que o professor contribua para melhorar a sua prática pedagógica;
- _ Que o professor reflita de modo a conseguir inventariar as suas necessidades ao nível da sua auto-formação;

²⁹ “Artigo 9º - Objectivos individuais – 2 – Os objectivos individuais são formulados tendo por referencia os seguintes itens:

- a) A melhoria dos resultados escolares dos alunos;
- b) A redução do abandono escolar;
- c) A prestação de apoio à aprendizagem dos alunos incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem;
- d) A participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão do agrupamento ou escola não agrupada;
- e) A relação com a comunidade;
- f) A formação contínua adequada ao cumprimento de um plano individual de desenvolvimento profissional docente;
- g) A participação e a dinamização;
- i) De projectos e ou actividades constantes do plano anual de actividades e dos projectos curriculares de turma;
- ii) De outros projectos e actividades extracurriculares.

(Diário da Republica, p. 227; do Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de Janeiro).

³⁰ Caso não haja acordo prevalece a posição dos avaliadores, podendo o avaliado escrever a ocorrência na ficha de auto-avaliação.

³¹ Os objectivos podem ser reformulados caso haja uma alteração do projecto curricular de escola e ou de turma, e até caso haja alteração de estabelecimento de ensino ou de ensino.

³² Onde devem estar explícitos os princípios, os valores e a política de escola.

³³ Documento formulado pelos docentes, onde estão expressos “os elementos nucleares do desenho curricular (competências, objectivos, conteúdos, metodologias, recursos educativos, avaliação das aprendizagens...)” (Viegas, 2009, p.178).

³⁴ Documento onde estão expressas as características pedagógicas da turma.

- _ Que se consiga diferenciar e premiar de forma justa os melhores profissionais;
- _ Que haja cooperação entre os docentes de modo a que os resultados escolares também melhorem;
- _ Que se contribua para uma maior valorização e aperfeiçoamento do docente enquanto indivíduo;
- _ Que se consiga detectar quais são os reais factores que influenciam o rendimento dos professores;
- _ Permitir que se facultem os indicadores de gestão no que diz respeito ao pessoal docente;
- _ Que se promova uns serviços de qualidade e excelência para o usufruto da comunidade.

Para haver uma boa avaliação educacional devem ser considerados a Escola, os Alunos e os Professores, tendo a capacidade reflexiva sempre presente ao longo de todo o processo.

“Os normativos, as finalidades, os objectivos, as experiências de aprendizagem, a participação da comunidade e a entajuda inscrevem-se numa inter-compreensão negociada e, por conseguinte, tem em vista a argumentação e a forma como se deve encarar, hoje, o acto educativo e as relações dentro e fora da escola” (Afonso, 2009, p.8).

A avaliação de desempenho do docente integra as seguintes dimensões: profissional e ética do docente³⁵; desenvolvimento do ensino por parte do docente, assim como da aprendizagem por parte do aluno³⁶; participação do docente na escola, assim como na comunidade escolar³⁷; desenvolvimento profissional³⁸ ao longo da vida (Nascimento & Passos, 2008).

Deste modo, os instrumentos de registo passam pelo facto de os avaliadores recolherem, em cada ano lectivo, informações e dados sobre todas as dimensões em análise, registando-os em fichas normalizadas. Tais instrumentos são previamente elaborados e aprovados em Conselho Pedagógico, respeitando as directrizes formuladas pelo Conselho Científico para a Avaliação dos professores (CCAP).

³⁵ Corresponde à possibilidade de o professor exercer outros cargos de natureza pedagógica, de dinamizar projectos ao nível da investigação, de desenvolver e inovar a educação e a respectiva avaliação, ser assíduo e cumprir o serviço distribuído (Artigo 45º do ECD)

³⁶ O docente deve preparar e organizar as suas actividades lectivas e concretizá-las, deve considerar a sua relação pedagógica com os seus alunos, ter bem ciente o contexto sócio-educativo dos seus alunos quando elabora todo o processo de avaliação das suas aprendizagens, para assim poder assinalar o progresso e as taxas de abandono dos seus alunos (Artigo 45º do ECD).

³⁷ O docente deve participar em projectos conjuntos e apreciar o trabalho colaborativo de todos na Escola / Agrupamento de Escolas em prol da melhoria das actividades didácticas e dos resultados escolares (Artigo 45º do ECD).

³⁸ Corresponde às acções de formação que o docente faz para se auto-formar na sua área lectiva ou para dar respostas a necessidades da escola (Artigo 45º do ECD)

O actual sistema de avaliação de desempenho docente surge, de acordo com o modo como foi implementado, como um dos aspectos mais problemáticos e altamente contestado do ECD. De seguida serão apontadas, sucintamente, as alterações referentes à avaliação do desempenho docente que ocorreram no ECD.

Quadro nº 7 – Comparação entre o anterior e o actual modelo de avaliação de desempenho docente

Anterior modelo	Modelo Actual
Para ingressar como docente bastava ter a habilitação profissional ou própria indo a concurso por valor quantitativo	Para além de ter que ter habilitação profissional ou própria, o futuro docente tem que realizar uma prova nacional que avalia os conhecimentos e as competências, mas caso tenham leccionado em dois dos últimos quatro anos e tenham cinco anos de serviço completos, com uma avaliação de desempenho mínima de <i>Bom</i> pode ser dispensado da referida prova.
Só existia a categoria de professor.	Existem a categoria de Professor titular e a de Professor. O primeiro desempenha todas as funções de professor, acrescentando as funções de coordenador, de supervisor pedagógico de outros docentes, assim como a direcção da escola e a direcção do centro de formação, também são os professores titulares os que podem integrar o júri de provas públicas para o acesso para o acesso à categoria de Professor titular por parte de outro docente.
Existiam dez escalões para o professor progredir na carreira profissional. A progressão variava entre os 2, 3, 4, ou 5 anos lectivos.	Actualmente existem nove escalões, seis dizem respeito à categoria de Professor e três dizem respeito à categoria de Professor titular. Na categoria de Professor o tempo de progressão varia entre os 4 e os 5 anos lectivos e na categoria de Professor titular a duração é de 6 anos lectivos.
A progressão horizontal na carreira dependia do tempo estipulado para escalão, da avaliação de desempenho e da formação contínua.	Agora a progressão horizontal na carreira depende do cumprimento de tempo estipulado para cada escalão, da atribuição de <i>Bom</i> , <i>Muito Bom</i> ou <i>Excelente</i> na avaliação de desempenho, o cumprimento da formação contínua por cada ano lectivo mantém a mesma mas com condicionantes relativamente aos temas. Para se poder progredir para Professor titular o docente tem que ter a aprovação nas provas públicas de avaliação e discussão curricular acerca do seu trabalho desenvolvido, a avaliação de desempenho tem que ser de pelo menos <i>Muito Bom</i> ou <i>Bom</i> em toda a carreira profissional.
A valorização do desempenho docente era quase nula	O docente que tenha avaliação de desempenho de <i>Excelente</i> ou <i>Muito Bom</i> durante quatro períodos consecutivos de avaliação de desempenho recebe um prémio pecuário, assim como uma progressão

	mais rápida na carreira.
A avaliação de desempenho efectuava-se no final de escalão com menção qualitativa de <i>Bom</i> quando o docente solicita à Comissão de avaliação constituída na escola; e de <i>Satisfaz</i> , menção dada pelo órgão de Gestão; <i>Não Satisfaz</i> menção dada pela Comissão de avaliação de âmbito regional.	Agora a avaliação de desempenho procede-se de dois em dois anos e segundo uma escala: <ul style="list-style-type: none"> _ <i>Excelente</i>: de 9 a 10 valores; _ <i>Muito Bom</i>: de 8 a 8,9 valores; _ <i>Bom</i>: de 6,5 a 7,9 valores; _ <i>Regular</i>: de 5 a 6,4 valores; _ <i>Insuficiente</i>: de 1 a 4,9 valores.
O docente que tivesse menção <i>Bom</i> ou <i>Satisfaz</i> progredia automaticamente para o escalão seguinte. No caso de ter <i>Não Satisfaz</i> o docente ficava retido no mesmo escalão. Se o docente obtivesse a menção de <i>Bom</i> durante quinze anos de serviço lectivo era feita a requisição de uma avaliação extraordinária (apresentação de uma reflexão crítica) se obtivesse a menção de <i>Muito Bom</i> teria dois anos de bonificação ao nível da progressão na carreira.	Se o docente tem menção de <i>Excelente</i> progride, se mantiver o <i>Excelente</i> em dois períodos consecutivos de avaliação de desempenho diminui em quatro anos a sua candidatura ao exame de acesso à categoria de Professor titular e tem um prémio de desempenho. Se o docente tem menção de <i>Muito Bom</i> em dois períodos consecutivos de avaliação de desempenho diminui em dois anos a sua candidatura ao exame de acesso à categoria de Professor titular e também tem prémio de desempenho. Se o docente tem a menção de <i>Bom</i> progride normalmente para o escalão seguinte. Se o docente tem menção de <i>Regular</i> , o tempo de serviço só conta para antiguidade na carreira e categoria e não muda de escalão. Se o docente tem menção de <i>Insuficiente</i> o tempo não conta para a progressão nem para o acesso à carreira, se for contratado não se renova o contrato e se o docente tem duas qualificações de <i>Insuficiente</i> faz com que este passe para o quadro de mobilidade.
A avaliação era feita pelo Órgão de Gestão; a Comissão especializada do Conselho pedagógico (3 ou 5 elementos) e um docente da comissão que elaborou o projecto de parecer que será apreciado por este. Avaliava-se a reflexão crítica do docente ao nível do cumprimento do serviço que lhe foi distribuído, a relação pedagógica com os alunos, o desempenho de outras funções educativas, a participação em	Actualmente os avaliadores são: <ul style="list-style-type: none"> _ O próprio docente que está a ser avaliado – Preenche e entrega uma ficha sobre o seu desempenho (actuação, formação, actualização, etc.); _ O Coordenador de departamento ou Conselho de docentes – Avalia a preparação das actividades lectivas por parte do docente, os documentos relativos às planificações a longo, médio e curto prazo. Assiste a três aulas por ano lectivo e avalia as aprendizagens dos alunos, consulta os instrumentos de avaliação do docente assim como a sua verificação e correcção; _ Os pais e ou encarregados de educação se o docente assim o solicitar; _ A Direcção Executiva – Avalia a assiduidade do docente, o sucesso das aprendizagens por parte dos seus alunos, a taxa de abandono

projectos da escola, acções de formação frequentadas com certificado, estudos realizados e trabalhos publicados.	escolar dentro do contexto sócio-educativo, a participação e intervenção do docente na vida / actividade escolar, a formação contínua, os exercícios de cargos de natureza pedagógica, recolhe o parecer dos pais e dos encarregados de educação; <ul style="list-style-type: none"> _ A Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho – Coordena todo o processo de avaliação; _ O Conselho Científico da Avaliação dos Professores – Regula, supervisiona e analisa todo o processo ao nível da escala nacional.
--	---

No que diz respeito à avaliação do desempenho do professor, é pertinente que ela se centre dentro do espaço onde o professor lecciona, utilizando uma observação sistemática, procedendo-se ao registo do que se observa seguido de um juízo sobre a actividade desenvolvida pelo professor; efectivamente, segundo o Ministério de Educação (2007), assim como Andrews e Barnes, 1990, Brandt, 1995; Cousins, 1995; Tyson & Silvermen, 1994, esta é a recolha de dados mais eficaz e é o método mais utilizado na maioria dos sistemas de avaliação formativa. Podemos então depreender que um dos factores/elementos que se pretende avaliar é o profissionalismo docente, através do modo como exerce a sua profissionalidade.

Após uma análise das alterações efectuadas no modelo de avaliação de desempenho docente ao nível dos propósitos do Ministério da Educação, esta conduziu-nos a pensar que a multiplicidade de fontes na avaliação do desempenho docente prende-se com as características específicas da profissão, pois na sua maioria, elas são multifacetadas, pelo que quanto mais fontes houver maior validade e mais fidedigno se torna o processo de avaliação, assim como, quanto mais oportunidades de avaliação houver menor será a subjectividade implícita. Por outro lado, os supervisores e os avaliadores vêem o seu cargo menos sobrecarregado, ficando desse modo menos tensos e mais confortáveis, proporcionando um perfil de desempenho docente mais alargado (Ministério da Educação, 2007). A utilização de múltiplas fontes implica uma responsabilidade acrescida, pois tem que haver um maior controlo sobre o tempo e, em simultâneo, o trabalho administrativo / burocrático também aumenta.

Estando já definidas as pretensões imediatas do Ministério da Educação com esta mudança na avaliação do desempenho docente, passamos a referir as vantagens do actual sistema de Avaliação de Desempenho Docente, segundo o Ministério da Educação:

_ É mais exigente, com implicações ao nível do desenvolvimento na carreira, deste modo identifica e premeia o mérito e valoriza a actividade lectiva afim de se dignificar a carreira profissional;

_ Promove a motivação e a auto-estima dos professores, assim como “dá cumprimento a um dos objectivos constantes no Programa do XVII Governo Constitucional” (Diário da República; p. 226; 1ª série – Nº7- 10 de Janeiro de 2008);

_ O facto de proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente faz com que o desempenho seja mais eficiente e eficaz de modo a que assim os resultados escolares dos alunos também melhorem;

_ Sinaliza e diagnostica as necessidades / dificuldades do docente, colmatando-as através de formação direccionada³⁹.

Após estudo da OCDE, publicado em Julho de 2009, conjuntamente com um Parecer do Conselho Científico para a Avaliação de Professores⁴⁰, considerou-se necessário manter o Regime Transitório de Avaliação de Desempenho Docente, propondo-se algumas modificações, com implicações consideráveis no processo de avaliação, mais conhecidas por “simplex”⁴¹:

_ Quem avalia tem que pertencer à mesma área disciplinar do avaliado;

_ Os resultados escolares, assim como o abandono escolar dos alunos passam a não ser considerados;

_ Simplificar o processo de avaliação ao nível: das fichas de avaliação, de auto-avaliação, assim como os instrumentos de registo de avaliação;

_ As reuniões entre avaliadores e avaliados não têm cariz obrigatório;

_ Os coordenadores só supervisionam o avaliado se este o pretender, mas só se submeterem a esta supervisão pedagógica é que poderão ascender às menções de *Excelente* ou *Muito Bom*;

_ O número de aulas observadas pelo supervisor pedagógico passa de 3 para 2;

_ Os avaliadores passam a ter o seu regime de avaliação simplificado e são compensados quanto à carga horária (menos sobrecarregados).

Deste modo, o Governo prorroga a vigência do Regime Transitório, de modo a estarem reunidas todas as condições para implementar o modelo de Avaliação de

³⁹ “ Artigo 3º - Princípios orientadores – Diagnosticar as respectivas necessidades de formação, devendo ser consideradas no plano anual de formação anual de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, sem prejuízo do direito a auto-formação” Diário da República; pág. 226; 1ª série – Nº7- 10 de Janeiro de 2008”.

⁴⁰ Parecer nº2/CCAP/2009, de 19 de Junho.

⁴¹ Decreto Regulamentar nº1 – A/2009 de 5 de Janeiro.

Desempenho Docente previsto no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Este modelo assenta essencialmente em três pilares: a auto-avaliação como forma activa do avaliado se analisar; a existência de supervisão de aulas e a definição prévia de objectivos individuais por parte do avaliado e da existência individual de um Plano de Desenvolvimento profissional.

Capítulo III – ATITUDES DOS DOCENTES FACE À ACTUAL AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

3.1. Contextualização do estudo

Sendo este estudo essencialmente direccionado para a actual avaliação de desempenho dos docentes e suas atitudes face a ela, de modo sucinto passaremos a expor as expectativas protagonizadas quer pelo Ministério da Educação, quer pelos docentes.

Logo num primeiro momento podemos observar que é pretensão primordial do Ministério da Educação valorizar os docentes que tenham um desempenho excelente, procedendo a uma série de mudanças no Estatuto da Carreira Docente e combinando um propósito formativo e de supervisão, visando o desenvolvimento profissional, com um propósito sumativo que se concretiza com o sucesso na aprendizagem⁴² (Viegas, 2009). Por outro lado, nós podemos ver também que estas mudanças conduziram os professores à falta de esclarecimento e tempo para as assimilar, à contestação através de manifestações públicas afim de demonstrarem surpresa e descontentamento. Foram também visíveis vários debates públicos, quer de políticos, quer de comentadores e educadores acerca do assunto.

Será que, na generalidade, os professores estão de acordo com o Ministério de Educação? Será que esta avaliação é feita somente em prol do sucesso do ensino / aprendizagem?

Uma coisa parece ser certa, o objectivo principal do Ministério da Educação é que haja sucesso ao nível das aprendizagens e o objectivo principal dos docentes consiste em viabilizar esse sucesso sem ser negligente ao nível das suas competências.

Finalmente chegamos ao momento em que se espera encontrar respostas para algumas das questões levantadas, não esquecendo que um dos factores determinantes aquando da opção por este tema, “Atitudes dos Docentes Face ao novo modelo de Avaliação de Desempenho”, residiu no facto de exercer funções de docente num Agrupamento de Escolas, e, tal como todos os outros professores, também estive envolvida em toda esta reforma do Modelo de Avaliação de Desempenho docente.

Toda a polémica e contestação em torno do novo modelo de avaliação do

⁴² Artigo 40º do Estatuto da Carreira Docente, nº2 e nº3.

desempenho docente, que para além dos professores, envolve também políticos, sindicatos, associações de pais, autarquias, entre outros, fizeram suscitar em mim o interesse em efectuar um estudo sobre atitudes dos professores. Diversas vezes me questionei se a minha opinião divergia muito das dos outros colegas, ou se, todos nós estávamos particularmente a ter os mesmos pensamentos / atitudes perante toda esta mudança. Desde logo me questionei se tanta contestação residia no facto de os professores não quererem mesmo ser avaliados, assumindo uma posição de comodismo e passividade perante uma evolução na carreira profissional confortável e sequencial com o tempo de serviço, ou, se realmente, os professores concordam que tem que haver uma avaliação que diferencie, com justiça, os professores pelo mérito no seu desempenho, discordando sim, deste novo modelo no seu todo ou parcialmente ou do modo como foi implementado.

Não será demais referir que desde a publicação deste modelo de avaliação (2007), até ao momento em que procedemos à recolha de dados (2009), os professores já assumiram diferentes atitudes. Inicialmente presenciámos a surpresa, a consternação e contestação por parte dos professores. Entretanto, o referido modelo de avaliação de desempenho tem sofrido alterações e adaptações. O presente trabalho constitui uma mais valia, pois, no momento da recolha de dados, os docentes já tinham total conhecimento do processo avaliativo, para além do “amadurecimento” relativamente ao tema, havendo assim uma maior consciencialização e certeza nas respostas efectuadas. Quais as atitudes dos professores, avaliados e avaliadores, face ao novo modelo de avaliação de desempenho docente? Será que todos mantêm as mesmas atitudes face a estas mudanças?

O objectivo deste trabalho/estudo consiste em analisar as atitudes dos professores face ao novo modelo de avaliação de desempenho (ADAD), em função de variáveis sociodemográficas e profissionais. Pretendemos assim verificar se o nível de ensino, o género e o tempo de serviço que os docentes possuem tem influência nas atitudes face ao modelo de avaliação de desempenho. Por sua vez, com as variáveis profissionais pretendemos averiguar se existem diferenças nas atitudes entre os professores avaliadores e os professores avaliados, assim como qual é o grau de importância que eles atribuem à avaliação de desempenho e se esta se correlaciona com as atitudes que revelam em relação ao novo modelo de avaliação de desempenho docente. Para o efeito procedemos à construção de um instrumento, mais concretamente, uma escala de atitudes, que submetemos ao estudo das suas

características psicométricas, afim de a validar.

Em virtude de se pretender saber quais são as atitudes dos professores perante este novo Estatuto da Carreira Docente, torna-se urgente e pertinente dar uma definição objectiva de “atitudes”.

Segundo Berkowitz (1972, citado por Ferraz *et al.*, s/d) após um estudo sobre as definições de atitude, agrupou-as em três categorias:

- “- uma avaliação ou reacção afectiva do sujeito perante um objecto;
- uma disposição para actuar de um determinado modo ou uma disposição para reagir de determinada maneira a um referente;
- uma organização que integra três componentes: cognitiva (uma certa apreensão do objecto), afectiva (sentimentos e emoções a eles associados) e comportamental (tendência ou intenção de agir)” (Barreira, 2001, p. 224).

Já para Thomas e Alaphilipe (1983) a atitude não passa de uma dimensão afectiva que numa primeira fase se baseia no sentimento de atracção ou repulsa que um indivíduo expressa com intensidade adequada perante algo. Nessa expressão de intensidade podemos inserir a dimensão comportamental ou conativa que corresponde à acção / decisão que o individuo toma numa segunda fase. Não será demais referir que estas fases / componentes têm sofrido diversas pesquisas e estudos acerca do modo como elas actuam entre si, originando pontos de vista diversos, dando “ *origem a perspectivas unidimensionais*⁴³ e a *perspectivas multidimensionais ou ecléticas*⁴⁴” (Barreira, 2001, p.224).

Fishbein e Ajzen (1975) definem a atitude dentro de um prisma unidireccional, onde há um afecto “*sustentado pela crença e avaliado pela expectativa*” (Barreira, 2001, p.225). Neste ideal podemos incluir Wilson (1986) que considera o afecto o centro do conceito de atitude. Em suma, a viabilidade dos modelos unidireccionais pode ser questionável em virtude de só considerarem somente uma componente.

Perspectivando efectuarem uma actualização do modelo tripartido de Kartz e Stotland (1959), Chaiken e Stangor (1987) e posteriormente Zanna e Rempel (1988), visualizam as atitudes, por um lado como uma reacção avaliativa face a um objecto, por outro lado que os aspectos relacionados com a cognição, o afecto e o comportamento estejam agrupados no sector das informações essenciais que servem para a formação de juízos – avaliação. Assim, a definição de atitude é constituída por aquelas três

⁴³ Dá relevância a uma das três componentes.

⁴⁴ Tem como pretensão elaborar uma definição que abarque as três componentes.

componentes inter relacionadas (Barreira, 2001; Candeias, 1995; Morales *et al.*, 1994).

Deste modo, as atitudes podem ser analisadas numa perspectiva operacional, onde se aplicam instrumentos de medida, que podem ser escalas e / ou inquéritos devidamente testados e validados (Paixão, 1993).

3.2. Método

3.2.1. Participantes

Da amostra fizeram parte 300 sujeitos, 150 professores avaliados e 150 professores avaliadores. Estes professores pertencem ao 2º, 3º ciclos do ensino básico e ao ensino secundário.

Inicialmente, os docentes previstos para participarem circunscreviam-se à zona centro do país, mas devido ao número reduzido de avaliadores, e até mesmo à falta de cooperação por parte destes, chegando até a transparecer receio pelo facto de terceiros terem acesso à sua opinião / atitude, este questionário, para além Coimbra que era a zona prevista para a sua aplicação, alargou-se ao Porto, Vila-Nova de Gaia, Lisboa e Algarve.

Todos os docentes que participaram nesta investigação fizeram-no espontaneamente, sem imposições, tendo sido salvaguardado de imediato, por parte do investigador, a sua privacidade, a confidencialidade e anonimato nas respostas ao questionário elaborado.

Podemos então passar a caracterizar a amostra de docentes segundo variáveis sociodemográficas e profissionais.

Quadro nº 8. Distribuição do género e da idade por situação na avaliação

		Avaliador		Avaliado		Total	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Género	Feminino	98	66.22	94	64,83	192	65,53
	Masculino	50	33.78	51	35,17	101	34,47
Idade	Até aos 25 anos	0	.00	0	,00	0	,00
	Entre os 26 e os 35 anos	2	1.34	44	29,53	46	15,44
	Entre os 36 e os 50 anos	56	37.58	101	67,79	157	52,68
	Entre os 51 e os 60 anos	81	54.36	4	2,68	85	28,52
	Mais de 60 anos	10	6.71	0	,00	10	3,36

Caracterizando os participantes segundo variáveis sociodemográficas e profissionais, como podemos ver no quadro nº8, a maior parte de amostra é do género feminino (65.53%), o que está em consonância com a distribuição por género no sistema de ensino. Parte relevante da amostra tem mais de 36 anos de idade (84.56%). Não será demais referir que a amostra não integra nenhum professor até aos 25 anos, normalmente se os há é só em situação provisória, de substituição e de curta duração. Quanto ao número elevado de participantes terem a idade superior aos 36 anos, também se deve ao facto de os professores avaliadores terem, na sua maioria, mais tempo de serviço, logo a sua idade é mais elevada.

Quadro nº 9. Distribuição das habilitações académicas, nível de ensino e situação profissional pelo papel desempenhado na avaliação

		Avaliador		Avaliado		Total	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Habilitações académicas	Licenciado	140	93.33	142	94.67	282	94.00
	Bacharel (ou equiparado)	0	.00	0	.00	0	.00
	Frequência de um Curso Superior	0	.00	0	.00	0	.00
	Pós-graduação	1	.67	3	2.00	4	1.33
	Mestrado	9	6.00	4	2.67	13	4.33
	Doutoramento	0	.00	0	.00	0	.00
	Outra	0	.00	1	.67	1	.33
Nível Ensino	2º ciclo	43	28.86	35	23.81	78	26.35
	3º ciclo	38	25.50	42	28.57	80	27.03
	2º e 3º ciclo	17	11.41	38	25.85	55	18.58
	secundário	26	17.45	11	7.48	37	12.50
	3º ciclo e secundário	25	16.78	21	14.29	46	15.54
Situação Profissional	Docente do Quadro de Nomeação Definitiva	140	93.96	34	22.82	174	58.39
	Docente de Quadro de Zona Pedagógica	5	3.36	38	25.50	43	14.43
	Docente profissionalizado contratado	0	.00	68	45.64	68	22.82
	Docente contratado	0	.00	7	4.70	7	2.35
	Docente em estágio	0	.00	0	.00	0	.00
	Docente de Quadro de Nomeação Definitiva Destacado	3	2.01	2	1.34	5	1.68
	Outra	1	.67	0	.00	1	.34

Fazendo uma análise do quadro nº 9 podemos concluir que, dentro da totalidade da amostra encontramos 94% de docentes portadores de licenciatura, os restantes 6% têm mais formações, desde pós-graduações, especializações e mestrados. Na distribuição dos docentes pelo nível de ensino que leccionam encontramos 26.35% a leccionar no 2º ciclo, 27.03% ao 3º ciclo, 18.58% no 2º e 3º ciclos, 12.50% no ensino secundário e 15.54 a leccionar no 3º ciclo e ensino secundário. Mais de metade da amostra (58.39%) pertence ao quadro de nomeação definitiva, 14.43% pertence ao Quadro de Zona Pedagógica; 22.82% da amostra são docentes contratados profissionalizados; 2.35% da amostra são docentes contratados e 0.34% não estão definidos (outra).

Quadro nº 10. Distribuição das licenciaturas por departamentos / grupos disciplinares

	Línguas	Matemática Ciências	Expressões	Biologia /Geologia	História /Filosofia	Ensino Especial	Total
n	64	58	76	17	47	9	300
%	20,7	19,2	25,1	5,6	15,6	3,0	100

No quadro nº 10 foram distribuídas as licenciaturas e formações superiores por seis grupos:

_ Ao grupo das línguas correspondem Português/Francês, Francês, humanísticas, Português/Inglês, Inglês, Português/Espanhol, Espanhol, Línguas estrangeiras, Línguas e Literaturas Modernas, Língua Portuguesa, Literatura;

_ Ao grupo da Matemática e Ciências correspondem Matemática; Matemática/Ciências da Natureza, Informática, Gestão, Gestão Escolar, Ciências da Natureza, Ciências, Contabilidade, Economia/Contabilidade, Electrotecnia, Engenharia Mecânica, Engenharia, Físico/Química;

_ Ao grupo das expressões correspondem Arquitectura, Arte e Design, Artes Visuais, Design, Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical, Educação Tecnológica, Escultura, História de Arte, Pintura, Terapia pela Musica, Educação Física;

_ Ao grupo da Biologia/Geologia correspondem Biologia/Geologia, Biologia, Geologia;

_ Ao grupo de História/Filosofia correspondem Direito, Filosofia, História, Geografia;

_ Ao Ensino especial correspondem Ciências da Educação, Educação Especial, Ensino Especial, Ensino.

Como podemos ver, a representatividade dos sujeitos por área disciplinar difere da capacidade horária de cada grupo no horário curricular das turmas, concluindo assim, que estão proporcionalmente representados.

Quadro nº 11. Distribuição do exercício de cargos pelo papel desempenhado na avaliação

		Avaliador		Avaliado		Total	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Desempenho de cargos	Não	25	16,89	117	79,59	142	48,14
	Sim	123	83,11	30	20,41	153	51,86
Título de cargo	Elemento do Conselho Executivo	7	5,74	0	0,00	7	4,64
	Coordenador do Conselho de Docentes	5	4,10	0	0,00	5	3,31
	Coordenador de Departamento	70	57,38	1	3,45	71	47,02
	Coordenador dos Directores de Turma	6	4,92	0	0,00	6	3,97
	Director de Turma	14	11,48	27	93,10	41	27,15
	Outro	20	16,39	1	3,45	21	13,91

Desempenham cargos 51.86% dos docentes, na sua maioria como coordenadores de departamento (47.02%). Todos os coordenadores dos directores de turma e dois coordenadores de departamento são simultaneamente directores de turma (cf. Quadro nº 11).

Quanto à distribuição de cargos podemos verificar que 83.11% dos docentes avaliadores têm cargos atribuídos, ao passo que 20.41% dos docentes avaliados também se encontram nesta situação.

Quadro nº 12. Mínimo, máximo, média, e desvio-padrão do tempo de serviço

	<i>n</i>	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Avaliador	130	14	37	26,82	6,01
Avaliado	134	2	31	12,32	6,05
Total	264	2	37	19,46	9,43

O tempo mínimo de serviço foi 2 anos e o máximo 37 anos, com uma média de 26.82 (DP=9.43; quadro nº12).

Relativamente ao tempo de serviço dos docentes, vemos que, em média, os avaliadores têm 26.82 anos de serviço e os avaliados têm, em média, 12.32 anos de serviço, vindo comprovar que realmente os docentes avaliadores são os que têm mais tempo de serviço.

Quadro nº 13. Distribuição da categoria profissional pelo papel desempenhado na avaliação

	Avaliador		Avaliado		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Professor titular	113	75,84	6	4,00	119	39,80
Professor	36	24,16	144	96,00	180	60,20

No que diz respeito à categoria profissional temos que 39. 80% da amostra são professores titulares, os restantes são professores (cf. Quadro nº 13).

Quadro nº 14. Distribuição dos factores papel desempenhado na avaliação

Papel desempenhado na avaliação	<i>n</i>	%
Avaliador	96	32,00
Avaliado	150	50,00
Membro da Comissão de Coordenação de Avaliação	11	3,67
Avaliador por delegação de competências	43	14,33
Total	300	100,00

Entre os avaliadores 3.67% é membro da Comissão de Coordenação de Avaliação e 14.33% é avaliador por delegação de competências (cf. Quadro nº 14).

3.2.2. Medidas

Em virtude do pretendido, estudar as atitudes do docentes face à sua avaliação de desempenho, concluímos que o questionário era o instrumento mais adequado, pois “tudo depende, na realidade, dos objectivos da investigação, do modelo de análise e das características do campo de análise” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 186), e devido a amostra ser de número elevado (300), o questionário poderia ser preenchido sem a presença do investigador.

Como não seguimos qualquer modelo de questionário já existente, iniciámos por definir cinco categorias teóricas, que serviram de guia para a elaboração dos itens, para assim se conseguir abarcar as diferentes dimensões do actual modelo de avaliação de desempenho: A – Critérios / Dimensões da avaliação; B – Potencialidades do novo regime de avaliação; C – Condições subjacentes ao avaliador; D – Condições subjacentes ao avaliado; E – Métodos e técnicas de avaliação (cf. anexo IV).

Assim, o questionário, “Atitudes dos Docentes face à Avaliação do Desempenho”, compreende uma ficha de dados sociodemográficos e profissionais (cf. Anexo V), foi elaborado segundo uma escala ordinal de Likert, de 9 pontos, constituída por 60 itens. Existe ainda um item, independente dos anteriormente referidos, que tem como propósito avaliar o grau de importância atribuído à avaliação de desempenho. A função da ficha de dados sociodemográficos e profissionais é a de perceber se o tempo de serviço, os cargos desempenhados, o grau de ensino a que leccionam e até a formação têm influência nas atitudes.

Devido ao número elevado de itens (60), fez-se uma grelha onde a cada item correspondia a escala de atitudes anteriormente referida. O preenchimento consistia em assinalar o ponto correspondente ao seu parecer, dentro dos nove existentes, desde discordo totalmente até concordo totalmente.

Afim de se proceder à validação do referido Questionário ADAD, este foi submetido, como normalmente acontece, a um pré-teste. De facto, parece ser unânime por parte de todos os investigadores que utilizam o questionário, de se proceder a um pré-teste com uma relativamente pequena (Moreira, 2004). Com este procedimento / método torna-se mais fácil a detecção de alguma inviabilidade / atrito no instrumento, independentemente da correcção metodológica usada na sua construção.

Assim, de seguida, foi efectuado o estudo da qualidade dos itens, nomeadamente a sua homogeneidade por factor, procedendo-se, posteriormente à avaliação da consistência interna dos factores, ou sub-escalas, através do alfa Cronbach. Este procedimento teve como objectivo despistar itens disfuncionais previamente à análise factorial.

Para determinar a dimensalidade da escala, efectuou-se uma análise em Componentes Principais (ACP). Esta técnica é recomendada para estudos psicométricos (Stevens, 1986). Para cada escala, assim como para as respectivas sub-escalas, calculamos o valor da consistência interna dos itens através do alfa Cronbach, sendo o procedimento considerado como a melhor estimativa da fidelidade de um teste (Anastasi, 1990; Cronbach, 1990; Nunnally, 1978). Como à partida não pode ser assumida a independência dos factores, foi efectuada uma rotação *oblimin* e, como não foi atingida a convergência da solução factorial, optámos pela rotação ortogonal *varimax*.

3.2.3. Procedimentos

Como o pretendido nesta investigação é o estudo das variáveis com dimensões das atitudes, o instrumento seleccionado foi o questionário, onde o docente lê uma série de afirmações escritas, em privado (Vieira, 1995), e põe o seu grau de concordância, ou não (atitude), através de uma cruz num dos intervalos correspondentes à sua opinião.

Quando se opta pelo questionário como o método mais adequado à investigação pretendida deve-se ter em conta que esta técnica *“pressupõe todo um conjunto de exclusões: para saber estabelecer um questionário e saber o que fazer dos factos por ele produzidos é necessário conhecer o que o questionário produz, isto é, entre outras coisas, aquilo que ele não pode alcançar”* (Bourdieu & Passeron, citados por Lima, 1995; p. 24). Assim, ao elaborar o questionário teve-se em consideração: o objectivo principal, tendo sido posteriormente, redigidas as afirmações de modo imparcial para que não estivesse subjacente qualquer indução, assegurando assim a validade das afirmações expostas e a fiabilidade dos resultados pretendidos (Ketele & Roegiers, 1993; Ghiglione & Matalon, 2005).

Após análise e ponderação acerca do que realmente se pretende com a escala de Atitudes dos Docentes Face à Avaliação do Desempenho, efectuou-se um estudo profundo acerca de todas as alterações que ocorreram com o novo modelo de avaliação de desempenho, categorizaram-se essas alterações e, de modo imparcial e objectivo, elaboraram-se as afirmações, às quais o docente responde, assinalando o ser parecer.

De acordo com os objectivos seleccionados para a elaboração/aplicação da escala de atitudes/questionário elaboraram-se, de modo acessível e não indutor, sessenta afirmações acerca do novo modelo de avaliação de a avaliação de desempenho, assim como nove questões de caracterização sociodemográfica e profissional.

Relativamente à zona geográfica de aplicação do questionário, equacionou-se a hipótese de este ser só preenchido por docentes da zona centro de Portugal Continental. Mas devido ao escasso número de avaliadores e também à falta de participação/cooperação por parte dos docentes, o espaço geográfico alargou-se a todo o país, como já referimos anteriormente.

Procedeu-se à análise dos resultados avaliando a representatividade das variáveis, a validade e fidelidade dos instrumentos de análise e dos resultados obtidos, podendo retirar assim as devidas conclusões.

Os resultados são apresentados através de quadros/tabelas e gráficos, indicando e justificando os cálculos, métodos e técnicas usadas.

Este questionário foi redigido e utilizado de modo a transformar quantitativamente as informações que os docentes transmitem directamente recorrendo a uma escala de atitudes. Não será demais referir que se pretende que o preenchimento da referida escala seja efectuado individualmente. Evitaram-se as respostas omissas e foi redigido de modo a que a resposta se encontre dentro das opções de resposta formuladas sem haver ambiguidades. Ao construir as afirmações houve a preocupação de estas não serem formuladas de forma indutora a nenhuma resposta em particular. Teve-se também o cuidado de evitar que afirmações que estivessem relacionadas com um mesmo tema/assunto fossem colocadas consecutivamente, afim de evitar qualquer sugestão.

Como o número de docentes necessários para a validação deste questionário é elevado, as afirmações foram formuladas para que as respostas dispensassem presença da investigadora.

Após o preenchimento de todos os questionários e trabalhando todas as variáveis, ele fica estruturado em termos de uniformizar, ou normalizar a informação apurada para que “a realidades idênticas correspondem resultados idênticos e a realidades diferentes, resultados distintos” (Lima, 1995, p.17). Ou seja, agrupar as respostas/atitudes por nove números que correspondem às diferentes atitudes.

Antes de qualquer análise procedemos ao estudo dos dados omissos. Foi feito o seu estudo por sujeito e por item, incidência e distribuição (Allison, 2002). Em 252 sujeitos os dados estavam completos, nenhum sujeito ou item obteve mais de 10% de omissos. Para fundamentar a opção pela estratégia de estimação dos dados omissos foi calculado o teste Little's MCAR (Little, 1988)⁴⁵. Este teste obteve o valor de $\chi^2(2217)=2788.471$, $p=000$, não se podendo assumir a completa aleatoriedade dos omissos, estes foram substituídos com o procedimento EM do SPSS⁴⁶.

⁴⁵ O Little MCAR test é um teste de Qui-quadrado para verificar a completa aleatoriedade dos dados omissos (MCAR). Se o valor de p não for significativo então podemos assumir a completa aleatoriedade dos dados omissos.

⁴⁶ O método expectation-maximization (EM) algorithm desenvolvido por Dempster, Laird e Rubin (1977) recorre a um processo interactivo de cálculo das médias, matrizes de covariância e correlações de variáveis intervalares com dados omissos. O EM faz inferências baseado no cálculo da máxima verosimilhança.

3.3. Apresentação e discussão dos resultados

3.3.1. Características psicométricas da escala ADAD

Começámos por estudar a homogeneidade dos itens dentro de cada categoria, com o objectivo de despistar itens disfuncionais. Foi efectuada uma ACP exploratória em que 5 factores obtiveram valores próprios superiores a 1 e a análise do *scree plot* e estudo da variância explicada não evidenciam de forma clara o número de factores em causa. A ACP dentro de cada categoria teórica foi efectuada na tentativa de identificar se o facto de os itens não se correlacionarem entre si se devia à existência de distintos factores dentro de cada categoria.

Na categoria A, Critérios/dimensões da Avaliação, 10 dos 12 itens não obtiveram correlações significativas.

Foram consideradas correlações significativas corrigidas superiores a .15 ($p < .01$, $N=300$).

Na categoria B, Potencialidades do Novo Regime de Avaliação, foi obtido um alfa de Cronbach de .72. O item 20 não obteve correlação significativa com a escala e o item 41 apresentou uma correlação significativa apesar de baixa magnitude mas de sinal negativo.

A inversão do item 41 e a exclusão do item 20 provocaram um incremento no alfa de .72 para .80.

Quadro nº 15. Médias, desvios-padrão e correlação corrigidas dos itens da categoria A

	Média	DP	r
11. A avaliação do desempenho valoriza a conduta moral e profissional do docente;	3.18	2.36	.153
15. Os instrumentos de avaliação devem ser elaborados com base num referencial de avaliação previamente conhecido;	8.15	1.64	.039
22. A dimensão ética e profissional do docente não pode ser avaliada apenas pela formação contínua;	7.26	2.26	.076
24. O conhecimento prévio dos critérios de avaliação vai proporcionar uma melhoria no desempenho docente;	7.10	2.06	.141
28. A avaliação de desempenho docente deve incidir apenas na dimensão prática e na sua eficácia;	4.87	2.69	-.090
32. O novo modelo de avaliação do desempenho docente tem critérios explícitos, transparentes e objectivos;	2.35	2.12	-.039
35. Deve haver consenso entre todos os intervenientes sobre os critérios e técnicas a utilizar na avaliação dos docentes;	7.97	1.65	.165
37. A “assiduidade” constitui um critério válido para avaliar o desempenho docente;	5.71	2.87	.116
40. A “auto-avaliação” é um factor essencial na avaliação de desempenho docente;	7.24	2.26	.315
52. Os resultados dos alunos devem ser tidos em conta na avaliação do desempenho docente;	2.78	2.27	-.050
58. A observação de aulas constitui o melhor meio de avaliação do desempenho docente;	3.66	2.32	.075
59. A avaliação do desempenho docente deve dar especial importância à relação do docente com toda a comunidade escolar;	5.70	2.42	-.110

Quadro nº 16. Médias, desvios-padrão e correlações corrigidas dos itens da categoria B

Itens	Média	DP	r	r ^{a)}
ADAD5 5. Este novo modelo de avaliação reforça uma cultura de colaboração;	2,85	2,42	.34	.48
ADAD10 10. O novo modelo de avaliação destaca de forma justa os docentes com melhores desempenhos profissionais;	2,20	1,72	.36	.34
ADAD16 16. O novo modelo de avaliação de desempenho contribui para a revalorização da imagem social do professor;	2,71	2,22	.50	.52
ADAD20 20. A avaliação de desempenho é feita mais em prol da economia, despendendo menos em salários e alargando mais o percurso ao longo da carreira, do que em prol da educação;	7,08	2,71	-.07	E
ADAD26 26. A avaliação do desempenho vai permitir ajudar os docentes que mostram maior dificuldade no desempenho das suas tarefas;	3,65	2,09	.38	.39
ADAD27 27. O novo modelo de avaliação contribui para uma melhor articulação e sequencialidade curricular;	3,17	2,13	.53	.52
ADAD31 31. O novo modelo de avaliação de desempenho é eficaz na validação dos objectivos e na detecção de deficiências de rendimento dos alunos;	2,70	1,94	.66	.62
ADAD36 36. O novo modelo de avaliação de desempenho contribui para melhorar o clima das escolas;	1,84	1,84	.43	.49
ADAD38 38. A avaliação do desempenho docente tem por finalidade evidenciar aos destinatários da educação (alunos e pais) a eficácia docente;	3,60	2,58	.52	.45
ADAD41 41. O novo regime de avaliação reduz o professor a um mero técnico;	6,31	2,71	-.18	.18
	3,69 ^{b)}	2,71		
ADAD47 47. Este novo modelo de avaliação de desempenho contribui para uma nova forma de exercer a profissão docente;	3,38	2,49	.33	.34
ADAD51 51. Este novo sistema de avaliação de desempenho vai proporcionar uma maior eficiência na organização e gestão escolar;	2,81	2,11	.58	.58
ADAD60 60. O novo modelo de avaliação do desempenho promove a qualidade do ensino e da aprendizagem.	2,21	1,86	.51	.64

a) Correlação corrigida após inversão do item 41 e exclusão do item 20; b) Média do item após inversão

Quadro nº 17. Médias, desvios-padrão e correlações corrigidas dos itens da categoria C

	Média	DP	r
ADAD3 . A avaliação entre pares não garante a necessária isenção no processo de avaliação;	7,39	2,22	-,034
ADAD6 . Os projectos de investigação e/ou de inovação educativa da iniciativa dos docentes devem ser valorizados pelo órgão de gestão;	7,88	1,61	,015
ADAD8 . A diferença de estatutos entre avaliador e avaliado é uma condição fundamental na avaliação do desempenho;	3,99	2,95	-,042
ADAD17. Não existe formação no domínio da avaliação que permita avaliar o desempenho docente;	6,85	2,26	-,102
ADAD21. É importante que o Coordenador de Departamento ou do Conselho de docentes saibam como o docente organiza as actividades lectivas;	7,38	1,70	,067
ADAD30. A avaliação do desempenho vai permitir ao órgão de gestão saber quais são as competências profissionais de todos os docentes;	4,17	2,47	,134
ADAD33. É importante existirem diversos avaliadores na avaliação do desempenho docente;	6,34	2,56	-,108
ADAD39. É aceitável o processo de delegação de competências na avaliação do desempenho do docente;	5,40	2,43	,251
ADAD48. Os avaliadores são reconhecidos como especialistas na área da avaliação de desempenho;	2,57	2,22	,002
ADAD56. O papel de avaliadores está reservado aos docentes com mais experiência, mais autoridade e mais formação;	3,14	2,17	,002

Na análise da homogeneidade dos itens da categoria C, Condições Subjacentes ao Avaliador, apenas 1 item obteve correlação corrigida significativa. Foi então tentada uma ACP com rotação varimax. Quatro factores obtiveram valores próprios superiores a 1 e mais uma vez, a análise do *scree plot* e da variância não clarificaram o número de factores a reter.

Quadro nº18. Médias, desvios-padrão e correlações corrigidas dos itens da categoria D (Condições Subjacentes ao Avaliado)

Itens	Média	DP	r	r	r ^{a)}
ADAD2 2. Os professores já procuravam enriquecer o seu desempenho profissional através da formação, independentemente da sua avaliação;	8,00	1,43	-.24	.24	.31
	2,00 ^{b)}	1,43			
ADAD7 7. O novo regime de avaliação do desempenho docente promove a auto-estima e a motivação dos docentes;	2,18	1,93	.09	.13	E
ADAD14 14. Com este novo regime de avaliação a categoria de professor titular está reservada aos docentes com melhor desempenho;	2,53	2,11	.10	.13	E
ADAD12 12. O avaliador mais importante no processo de avaliação é o próprio docente;	6,67	2,59	.02	-.01	E
ADAD13 13. Premiar os docentes que se destacam por um melhor desempenho contribui para a excelência profissional;	5,26	2,88	.16	.24	.30
ADAD18 18. A avaliação de desempenho centra-se na produção de informação útil para o docente tomar decisões ao nível das estratégias de ensino;	3,75	2,54	.29	.33	.36
ADAD34 34. A definição dos objectivos individuais é um dos aspectos essenciais da avaliação do docente;	5,64	2,57	.14	.16	.08
ADAD43 43. A avaliação do desempenho docente deve incidir apenas na qualidade científica e pedagógica;	4,43	2,61	.13	.19	.21
ADAD44 44. Os docentes devem ser intervenientes activos no processo de avaliação do seu desempenho;	7,72	1,99	.00	-.03	E
ADAD45 45. Este novo modelo de avaliação permite inventariar necessidades de formação e detectar factores que influenciam o rendimento profissional;	4,94	2,51	.19	.19	.27
ADAD49 49. A atribuição das classificações de Excelente e de Muito Bom não deve depender das cotas determinadas pela avaliação da escola;	7,56	2,54	.02	-.02	E
ADAD55 55. A auto-avaliação sobre o desempenho conduz à consecução dos objectivos propostos pelo docente;	5,54	2,52	.27	.23	.18
ADAD57 57. A avaliação de desempenho docente exige que o avaliado se empenhe num processo contínuo de desenvolvimento profissional;	5,36	2,54	.36	.40	.44

a) Correlação corrigida após exclusão dos itens; b) Média do item após inversão

Após inversão do item 2 as correlações aumentaram a sua magnitude porém para os itens 7, 14, 12, 44 e 49 não foram significativas. Tentamos então a sua exclusão.

O alfa de Cronbach subiu de .46 para .55 e o item 34 passou a ter uma correlação não significativa.

Quadro nº 19. Médias, desvios-padrão e correlações corrigidas dos itens da categoria E

Itens	Média	DP	r	r ^{a)}	r ^{c)}
ADAD1 1. A avaliação do desempenho constitui um direito dos docentes, devendo-lhes ser dado conhecimento do referencial que a vai orientar;	8.48	0.98	.23	.33	.36
ADAD4 4. Não faz sentido uma avaliação profissional uma vez que essa já foi realizada durante o estágio;	4.38	2.80	.10	.26	.29
ADAD9 9. A avaliação do desempenho deve incidir fundamentalmente na vertente profissional e ética;	6.23	2.68	.07	.20	.21
ADAD19 19. A avaliação do desempenho docente deve ser de natureza mais formativa que sumativa;	7.73	1.81	.21	.40	.40
ADAD23 23. Este novo modelo de avaliação é essencialmente burocrático;	8.05	1.60	.44	.49	.47
ADAD25 25. A lógica sumativa do novo sistema de avaliação de desempenho poderá inibir o aperfeiçoamento das práticas educativas dos professores;	6.85	2.18	.28	.47	.42
ADAD29 29. Deve existir flexibilidade na utilização de métodos e técnicas de avaliação do desempenho docente;	7.60	1.82	.21	.44	.46
ADAD42 42. Este novo modelo de avaliação de desempenho docente está orientado para a mudança e valoriza os aspectos contextuais e organizacionais;	3.22	2.24	-.34	.43	.52
	6,78 ^{b)}	2,24			
ADAD46 46. Não existem métodos eficazes para avaliar o desempenho dos professores;	6.38	2.58	.32	.34	.26
ADAD50 50. Prefiro este novo sistema de avaliação de desempenho docente ao anterior;	2.90	2.45	-.40	.49	.53
	7,10 ^{b)}	2,46			
ADAD53 53. A heterogeneidade de procedimentos de avaliação de escola para escola ocasiona problemas éticos;	7.55	2.21	.21	.43	.50
ADAD54 54. É possível avaliar o desempenho docente sem normativos legais;	3.85	2.66	-.03	-.17	.17
	3,85 ^{b)}	2,66			

a) Correlação corrigida após inversão dos itens 42, 50, e 54; b) Média do item após inversão; b)

Média do item após inversão do item 54.

Numa primeira etapa, os itens 42, 50 e 54 foram invertidos. Na segunda etapa da análise, o item 54, que antes tinha obtido uma correlação corrigida de -.03, obteve uma correlação de -.17, ou seja, verificou-se a necessidade de reverter a inversão. Na terceira etapa, todos os itens se correlacionaram positiva e significativamente com a categoria $p < .01$.

Numa primeira análise, da dimensionalidade da escala completa, para obter informação acerca das dimensões subjacentes aos 60 itens começamos por efectuar duas ACP com rotação varimax. A primeira, excluindo os itens que não se tinham correlacionado significativamente com a sua categoria e a segunda com os 60 itens originais.

Não tendo sido eficaz para o apuramento da escala a estratégia de análise da homogeneidade dos itens, a atenção deverá agora recair sobre as ACP.

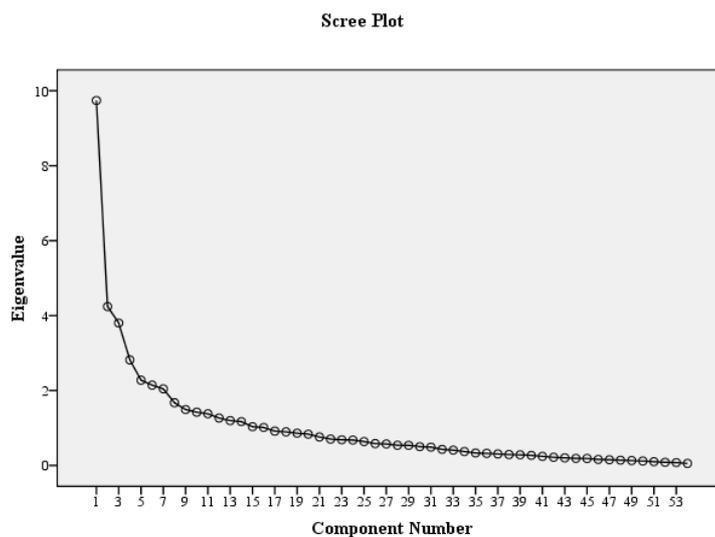


Gráfico nº 1. Scree Plot da ADAD (ACP, varimax, excluídos os itens 7, 12, 14, 44, 49, 20)

As análises foram forçadas ao número de categorias teóricas, ou seja cinco.

A análise do scree plot não inviabiliza a existência de 5 dimensões, mas não é inequívoco quanto ao ponto de inflexão da curva.

O passo seguinte é a interpretação da estrutura encontrada, considerando que:

1. Os itens com maior carga factorial são os mais representativos do factor (estão a negrito para mais fácil visualização);

2. Saturações factoriais superiores a .30 podem ser tomadas como ponto de corte para a selecção dos itens;

3. Itens com saturações elevadas em mais do que um item não são discriminativos, por essa razão podem ser eliminados.

Quadro nº 20. Distribuição dos itens pelos factores e respectivas saturações factoriais (ACP, varimax, excluídos os itens 7, 12, 14, 44, 49, 20)

Itens (ordenados pela magnitude de saturação factorial)	1	2	3	4	5
ADAD42 42. Este novo modelo de avaliação de desempenho docente está orientado para a mudança e valoriza os aspectos contextuais e organizacionais;	.723	.190	-	-	-
ADAD31 31. O novo modelo de avaliação de desempenho é eficaz na validação dos objectivos e na detecção de deficiências de rendimento dos alunos;	.693	.085	.209	-	.210
ADAD38 38. A avaliação do desempenho docente tem por finalidade evidenciar aos destinatários da educação (alunos e pais) a eficácia docente;	.639	-	.217	-	-
ADAD47 47. Este novo modelo de avaliação de desempenho contribui para uma nova forma de exercer a profissão docente;	.627	-	-	-	.103
ADAD51 51. Este novo sistema de avaliação de desempenho vai proporcionar uma maior eficiência na organização e gestão escolar;	.613	-	.292	-	.182
ADAD8 8. A diferença de estatutos entre avaliador e avaliado é uma condição fundamental na avaliação do desempenho;	.524	-	.032	.265	-
ADAD36 36. O novo modelo de avaliação de desempenho contribui para melhorar o clima das escolas;	.502	-	.225	-	.214
ADAD50 50. Prefiro este novo sistema de avaliação de desempenho docente ao anterior;	.494	.304	-	.008	-
ADAD48 48. Os avaliadores são reconhecidos como especialistas na área da avaliação de desempenho;	.440	-	.002	-	.273
ADAD25 25. A lógica sumativa do novo sistema de avaliação de desempenho poderá inibir o aperfeiçoamento das práticas educativas dos professores;	.395	.351	-	-	-
ADAD32 32. O novo modelo de avaliação do desempenho docente tem critérios explícitos, transparentes e objectivos;	.387	-	.197	-	.179
ADAD52 52. Os resultados dos alunos devem ser tidos em conta na avaliação do desempenho docente;	.374	-	.143	-	-
ADAD1 1. A avaliação do desempenho constitui um direito dos docentes, devendo-lhes ser dado conhecimento do referencial que a vai orientar;	.374	.168	-	.100	.071
ADAD35 35. Deve haver consenso entre todos os intervenientes sobre os critérios e técnicas a utilizar na avaliação dos docentes;	.353	-	.658	-	.163
ADAD33 33. É importante existirem diversos avaliadores na avaliação do desempenho docente;	.353	.037	.212	-	.045
ADAD19 19. A avaliação do desempenho docente deve ser de natureza mais formativa que sumativa;	.353	-	.653	-	.060
ADAD6 6. Os projectos de investigação e/ou de inovação educativa da iniciativa dos docentes devem ser valorizados pelo órgão de gestão;	.353	.191	.093	-	.007
ADAD40 40. A “auto-avaliação” é um factor essencial na avaliação de desempenho docente;	.353	-	.608	-	-
ADAD29 29. Deve existir flexibilidade na utilização de métodos e técnicas de avaliação do desempenho docente;	.353	.406	.086	.050	.064
ADAD23 23. Este novo modelo de avaliação é essencialmente burocrático;	.353	-	.596	.002	.003
ADAD24 24. O conhecimento prévio dos critérios de avaliação vai proporcionar uma melhoria no desempenho docente;	.353	.274	-	.127	-
ADAD15 15. Os instrumentos de avaliação devem ser elaborados com base num referencial de avaliação previamente conhecido;	.353	-	.596	-	.127
ADAD16 16. O novo modelo de avaliação de desempenho contribui para a revalorização da imagem social do professor;	.353	.010	.228	-	.124
ADAD58 58. A observação de aulas constitui o melhor meio de avaliação do desempenho docente;	.353	-	.584	.121	-
ADAD18 18. A avaliação de desempenho centra-se na produção de informação útil para o docente tomar decisões ao nível das estratégias de ensino;	.353	.197	-	.150	.025
ADAD46 46. Não existem métodos eficazes para avaliar o desempenho dos professores;	.353	-	.560	-	-
ADAD3 3. A avaliação entre pares não garante a necessária isenção no processo de avaliação;	.353	.353	.003	.085	.067
	.353	-	.542	-	-
	.353	.190	.336	.120	.166
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094
	.353	.120	.525	.028	.072
	.353	.079	.396	-	.254
	.353	.277	-	.665	-
	.353	.149	-	.589	.267
	.353	.124	.085	-	.094

Itens (ordenados pela magnitude de saturação factorial)	1	2	3	4	5
ADAD60 60. O novo modelo de avaliação do desempenho promove a qualidade do ensino e da aprendizagem.	.389	-	.486	.069	.160
		.178			
ADAD17 17. Não existe formação no domínio da avaliação que permita avaliar o desempenho docente;	-	.067	-	-	-
	.026		.472	.069	.254
ADAD53 53. A heterogeneidade de procedimentos de avaliação de escola para escola ocasiona problemas éticos;	-	.268	-	.111	-
	.092		.472		.134
ADAD10 10. O novo modelo de avaliação destaca de forma justa os docentes com melhores desempenhos profissionais;	.232	-	.458	-	-
		.063		.018	.053
ADAD11 11. A avaliação do desempenho valoriza a conduta moral e profissional do docente;	.186	.091	.444	.003	-
					.115
ADAD2 2. Os professores já procuravam enriquecer o seu desempenho profissional através da formação, independentemente da sua avaliação;	.353	-	.438	.028	-
		.153			.178
ADAD57 57. A avaliação de desempenho docente exige que o avaliado se empenhe num processo contínuo de desenvolvimento profissional;	.232	.303	.385	.356	.290
ADAD28 28. A avaliação de desempenho docente deve incidir apenas na dimensão prática e na sua eficácia;	-	.235	-	-	.109
	.015		.103	.772	
ADAD4 4. Não faz sentido uma avaliação profissional uma vez que essa já foi realizada durante o estágio;	-	.154	-	-	-
	.112		.305	.602	.005
ADAD9 9. A avaliação do desempenho deve incidir fundamentalmente na vertente profissional e ética;	-	.182	-	.541	-
	.129		.203		.122
ADAD37 37. A “assiduidade” constitui um critério válido para avaliar o desempenho docente;	.106	.339	.184	.524	.064
ADAD13 13. Premiar os docentes que se destacam por um melhor desempenho contribui para a excelência profissional;	.216	.067	.418	.522	.136
ADAD59 59. A avaliação do desempenho docente deve dar especial importância à relação do docente com toda a comunidade escolar;	-	-	.330	.487	.161
	.168	.082			
ADAD41 41. O novo regime de avaliação reduz o professor a um mero técnico;	-	-	.036	.475	.337
	.038	.326			
ADAD34 34. A definição dos objectivos individuais é um dos aspectos essenciais da avaliação do docente;	.187	.243	.152	-	-
				.407	.110
ADAD43 43. A avaliação do desempenho docente deve incidir apenas na qualidade científica e pedagógica;	.105	.072	.269	-	.024
				.338	
ADAD21 21. É importante que o Coordenador de Departamento ou do Conselho de docentes saibam como o docente organiza as actividades lectivas;	-	.184	-	.264	.011
	.002		.010		
ADAD22 22. A dimensão ética e profissional do docente não pode ser avaliada apenas pela formação contínua;	.074	.213	.090	-	-
				.006	.605
ADAD55 55. A auto-avaliação sobre o desempenho conduz à consecução dos objectivos propostos pelo docente;	.073	.117	-	-	.590
			.005	.239	
ADAD26 26. A avaliação do desempenho vai permitir ajudar os docentes que mostram maior dificuldade no desempenho das suas tarefas;	.067	.265	.457	-	.553
				.073	
ADAD45 45. Este novo modelo de avaliação permite inventariar necessidades de formação e detectar factores que influenciam o rendimento profissional;	.424	.125	-	.230	.539
			.128		
ADAD27 27. O novo modelo de avaliação contribui para uma melhor articulação e sequencialidade curricular;	.476	.104	.171	.159	.531
ADAD56 56. O papel de avaliadores está reservado aos docentes com mais experiência, mais autoridade e mais formação;	.263	-	.245	.185	.526
		.480			
ADAD39 39. É aceitável o processo de delegação de competências na avaliação do desempenho do docente;	-	-	.006	.272	.514
	.159	.017			
ADAD30 30. A avaliação do desempenho vai permitir ao órgão de gestão saber quais são as competências profissionais de todos os docentes;	.286	.392	.328	-	.444
				.035	
ADAD54 54. É possível avaliar o desempenho docente sem normativos legais;	-	.190	.110	-	-
	.175			.008	.406
ADAD5 5. Este novo modelo de avaliação reforça uma cultura de colaboração;	.178	-	.283	-	.397
		.084		.075	

Numa segunda Análise em Componentes Principais, para identificar a dimensionalidade da escala ADAD foi efectuada uma ACP com rotação varimax⁴⁷ forçada a cinco factores, o que corresponde ao número de dimensões teóricas. Foi calculado o índice de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO⁴⁸). Para Kaiser (1974) um valor de .90 neste índice poderia ser considerado “maravilhoso”, .80 “meritório e .70 ”mediano”. Foi também considerado o Bartlett's Test of Sphericity⁴⁹ para a avaliação da factorabilidade da matriz de correlações.

Quadro nº 21. Indicadores de adequação da amostra e da matriz à factorização

Indicadores	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	.671
Bartlett's Test of Sphericity	$\chi^2(1170)=11204.849, p=.000$

A medida de adequação da amostra à factorização segundo o critério de Kaiser (1974) aproximou-se do mediano. O Bartlett's Test of Sphericity foi significativo. O número de sujeitos por item é de 5, valor mínimo recomendado para garantir a estabilidade da solução factorial. Estes resultados vão no sentido de uma suficiente adequação do tamanho da amostra e da matriz e por isso permitem-nos prosseguir com os cálculos.

As comunalidades oscilaram entre .10 (item 21) e .67 (item 56), com uma média de .38. As comunalidades são a medida em que o item em questão pode ser explicado pelos outros itens. Um valor ideal para as comunalidades é acima de .40, mas é satisfatório se o factor contiver vários itens nestas condições.

⁴⁷ Após a extracção dos factores é habitual o recurso à sua rotação com o objectivo de obter uma estrutura factorial mais interpretável. Na rotação da matriz factorial a variância dos factores é redistribuída de modo a obter um padrão factorial mais simples e mais significativo teoricamente. Na rotação ortogonal (como é o caso da rotação *varimax*) os ângulos entre os eixos são mantidos. Na rotação oblíqua (como é o caso da rotação *oblimin*) os eixos podem ter ângulos variáveis, isto significa se assume teoricamente a possibilidade das dimensões estarem correlacionadas (Hair, Anderson, Tatham Black, 1995; Yela, 1997).

⁴⁸ O KMO é calculado com base nas correlações parciais. A correlação parcial entre duas variáveis é a correlação que sobra depois de serem controlados os efeitos de outras variáveis. A matriz das correlações parciais é chamada anti-imagem. A imagem é a diferença entre a matriz de correlações empíricas e a anti-imagem, ou seja, é a porção da correlação que é explicada pelas outras variáveis. Para os dados serem adequados à factorização espera-se que a imagem seja grande e a anti-imagem pequena

⁴⁹ O Bartlett's Test of Sphericity compara a matriz de correlações com uma matriz de identidade (matriz de correlações com 1.0 na diagonal principal e zeros em todas as outras correlações), pretende-se que o valor de p seja significativo porque se espera que existam relações entre as variáveis. O teste é sensível ao tamanho da amostra.

Quadro nº 22. Valores próprios e variância explicada dos factores da ADAD (60 itens)

Factor	Valor próprio	Variância explicada	Variância acumulada
1	9.74	18.04%	18.04%
2	4.24	7.85%	25.89%
3	3.80	7.04%	32.94%
4	2.82	5.22%	38.15%
5	2.28	4.22%	42.37%

Os cinco factores extraídos explicam no seu conjunto 42.37% da variância total.

O factor 1 denominamo-lo “Pressupostos e critérios de avaliação”. Este factor caracteriza-se essencialmente pela definição prévia de critérios de avaliação do desempenho docente e os pressupostos que são necessários para a sua eficácia.

O factor 2 denominamo-lo “Aspectos funcionais do modelo”. Este factor caracteriza-se pelo facto de avaliação ser, maioritariamente, elaborada sobre o exercício da actividade docente e em prol da melhoria da qualidade de ensino.

O factor 3 denominamo-lo “Efeitos do modelo”. Este factor caracteriza-se essencialmente pelos efeitos que a avaliação de desempenho docente pode produzir.

O factor 4 denominamo-lo “Condições e propósitos formativos do modelo”. Este factor caracteriza-se pelos condicionalismos que estão inerentes aos propósitos formativos da avaliação de desempenho docente.

O factor 5 denominamo-lo “Natureza e potencialidades do modelo”. Este factor caracteriza-se pela natureza do modelo de avaliação do desempenho docente e o potencial aí agregado.

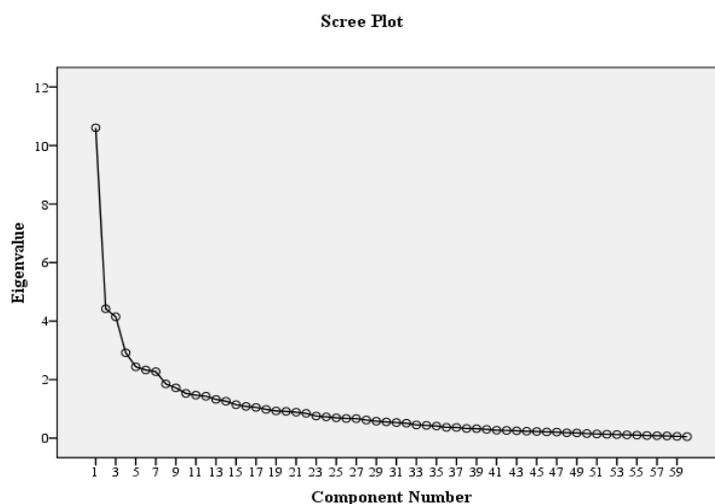


Gráfico nº 2. Scree Plot ACP 60 itens

A análise do Scree Plot não permite uma decisão inequívoca do número de factores a reter.

Quadro nº 23. Distribuição dos itens pelos componentes e respectivas saturações factoriais (ACP, rotação varimax, 60 itens)

Itens	1	2	3	4	5	h^2
ADAD33. É importante existirem diversos avaliadores na avaliação do desempenho docente;	.722	-.166	-.223	.116	.021	.61
ADAD35. Deve haver consenso entre todos os intervenientes sobre os critérios e técnicas a utilizar na avaliação dos docentes;	.671	-.064	-.015	.004	-.096	.46
ADAD19. A avaliação do desempenho docente deve ser de natureza mais formativa que sumativa;	.662	-.080	-.020	.051	.051	.45
ADAD29. Deve existir flexibilidade na utilização de métodos e técnicas de avaliação do desempenho docente;	.629	-.048	-.180	.126	-.084	.45
ADAD40. A “auto-avaliação” é um factor essencial na avaliação de desempenho docente;	.605	.084	-.018	.177	-.036	.41
ADAD1. A avaliação do desempenho constitui um direito dos docentes, devendo-lhes ser dado conhecimento do referencial que a vai orientar;	.600	-.089	.078	-.077	-.208	.42
ADAD44. Os docentes devem ser intervenientes activos no processo de avaliação do seu desempenho;	.535	-.202	-.016	.021	-.109	.34
ADAD6. Os projectos de investigação e/ou de inovação educativa da iniciativa dos docentes devem ser valorizados pelo órgão de gestão;	.509	-.075	.028	-.016	-.278	.34
ADAD48. Os avaliadores são reconhecidos como especialistas na área da avaliação de desempenho;	-.441	.078	.389	.073	.147	.38
ADAD50. Prefiro este novo sistema de avaliação de desempenho docente ao anterior;	.422	-.345	-.232	-.042	-.157	.38
ADAD24. O conhecimento prévio dos critérios de avaliação vai proporcionar uma melhoria no desempenho docente;	.387	.158	.221	.305	-.189	.35
ADAD15. Os instrumentos de avaliação devem ser elaborados com base num referencial de avaliação previamente conhecido;	.350	-.280	.163	-.101	-.128	.25
ADAD52. Os resultados dos alunos devem ser tidos em conta na avaliação do desempenho docente;	-.328	.303	.129	.123	-.080	.24
ADAD21. É importante que o Coordenador de Departamento ou do Conselho de docentes saibam como o docente organiza as actividades lectivas;	.214	-.008	-.013	-.180	.132	.10
ADAD16. O novo modelo de avaliação de desempenho contribui para a revalorização da imagem social do professor;	-.146	.653	.136	.067	.285	.55
ADAD18. A avaliação de desempenho centra-se na produção de informação útil para o docente tomar decisões ao nível das estratégias de ensino;	-.055	.605	.238	.011	.109	.44
ADAD58. A observação de aulas constitui o melhor meio de avaliação do desempenho docente;	-.103	.577	-.083	-.274	.094	.43
ADAD2. Os professores já procuravam enriquecer o seu desempenho profissional através da formação, independentemente da sua avaliação;	-.252	.561	.064	-.030	-.086	.39
ADAD11. A avaliação do desempenho valoriza a conduta moral e profissional do docente;	.045	.488	.047	.007	-.045	.24
ADAD10. O novo modelo de avaliação destaca de forma justa os docentes com melhores desempenhos profissionais;	-.099	.484	.018	.020	.199	.28
ADAD46. Não existem métodos eficazes para avaliar o desempenho dos professores;	.027	-.456	.235	.192	-.130	.32
ADAD3. A avaliação entre pares não garante a necessária isenção no processo de avaliação;	.008	-.448	.002	.074	-.286	.29
ADAD38. A avaliação do desempenho docente tem por finalidade evidenciar aos destinatários da educação (alunos e pais) a eficácia docente;	-.268	.426	.345	.108	.030	.39
ADAD53. A heterogeneidade de procedimentos de avaliação de escola para escola ocasiona problemas éticos;	.263	-.393	.002	-.070	-.296	.32

Itens	1	2	3	4	5	h^2
ADAD17. Não existe formação no domínio da avaliação que permita avaliar o desempenho docente;	.040	-.370	-.175	.180	-.137	.22
ADAD14. Com este novo regime de avaliação a categoria de professor titular está reservada aos docentes com melhor desempenho;	-.280	.321	.000	-.074	.252	.25
ADAD43. A avaliação do desempenho docente deve incidir apenas na qualidade científica e pedagógica;	-.003	.304	.131	.250	-.145	.19
ADAD49. A atribuição das classificações de Excelente e de Muito Bom não deve depender das cotas determinadas pela avaliação da escola;	.245	-.256	-.017	.063	-.017	.13
ADAD45. Este novo modelo de avaliação permite inventariar necessidades de formação e detectar factores que influenciam o rendimento profissional;	.009	-.049	.715	-.215	.047	.56
ADAD27. O novo modelo de avaliação contribui para uma melhor articulação e sequencialidade curricular;	.020	.190	.685	-.145	.241	.59
ADAD31. O novo modelo de avaliação de desempenho é eficaz na validação dos objectivos e na detecção de deficiências de rendimento dos alunos;	-.121	.400	.578	.223	.068	.56
ADAD30. A avaliação do desempenho vai permitir ao órgão de gestão saber quais são as competências profissionais de todos os docentes;	.305	.333	.558	.008	.116	.53
ADAD55. A auto-avaliação sobre o desempenho conduz à consecução dos objectivos propostos pelo docente;	.119	-.120	.505	.178	.193	.35
ADAD47. Este novo modelo de avaliação de desempenho contribui para uma nova forma de exercer a profissão docente;	-.342	.175	.457	.089	-.076	.37
ADAD54. É possível avaliar o desempenho docente sem normativos legais;	.275	.083	-.451	.098	.133	.31
ADAD26. A avaliação do desempenho vai permitir ajudar os docentes que mostram maior dificuldade no desempenho das suas tarefas;	.306	.298	.440	.004	.338	.49
ADAD42. Este novo modelo de avaliação de desempenho docente está orientado para a mudança e valoriza os aspectos contextuais e organizacionais;	.417	-.423	-.439	.011	.088	.55
ADAD51. Este novo sistema de avaliação de desempenho vai proporcionar uma maior eficiência na organização e gestão escolar;	-.258	.416	.430	.261	.212	.54
ADAD57. A avaliação de desempenho docente exige que o avaliado se empenhe num processo contínuo de desenvolvimento profissional;	.263	.393	.420	-.365	.056	.54
ADAD22. A dimensão ética e profissional do docente não pode ser avaliada apenas pela formação contínua;	.166	.259	-.401	.148	-.138	.30
ADAD36. O novo modelo de avaliação de desempenho contribui para melhorar o clima das escolas;	-.288	.304	.392	.147	.180	.38
ADAD8 . A diferença de estatutos entre avaliador e avaliado é uma condição fundamental na avaliação do desempenho;	-.204	.282	.285	-.234	-.161	.28
ADAD28 . A avaliação de desempenho docente deve incidir apenas na dimensão prática e na sua eficácia;	.179	-.113	.137	.747	-.074	.63
ADAD4. Não faz sentido uma avaliação profissional uma vez que essa já foi realizada durante o estágio;	.164	-.324	-.029	.641	-.027	.55
ADAD59. A avaliação do desempenho docente deve dar especial importância à relação do docente com toda a comunidade escolar;	.060	.159	-.017	-.552	.206	.38
ADAD20. A avaliação de desempenho é feita mais em prol da economia, despendendo menos em salários e alargando mais o percurso ao longo da carreira, do que em prol da educação;	-.048	-.046	.173	-.538	-.201	.36
ADAD13. Premiar os docentes que se destacam por um melhor desempenho contribui para a excelência profissional;	.040	.456	.231	-.520	.049	.54
ADAD9. A avaliação do desempenho deve incidir fundamentalmente na vertente profissional e ética;	.212	-.151	-.061	-.516	-.248	.40
ADAD12 . O avaliador mais importante no processo de avaliação é o próprio docente;	.315	-.069	-.063	.497	-.155	.38
ADAD34. A definição dos objectivos individuais é um dos aspectos essenciais da avaliação do docente;	.180	.218	.044	.482	.031	.32
ADAD37. A “assiduidade” constitui um critério válido para avaliar o desempenho docente;	.331	.236	.132	-.458	.070	.40

Itens	1	2	3	4	5	h^2
ADAD32. O novo modelo de avaliação do desempenho docente tem critérios explícitos, transparentes e objectivos;	-.219	.214	.304	.343	.223	.35
ADAD5. Este novo modelo de avaliação reforça uma cultura de colaboração;	-.011	.138	.226	.136	.652	.51
ADAD7. O novo regime de avaliação do desempenho docente promove a auto-estima e a motivação dos docentes;	-.188	.360	.007	.069	.625	.56
ADAD60. O novo modelo de avaliação do desempenho promove a qualidade do ensino e da aprendizagem.	-.168	.447	.149	.027	.602	.61
ADAD56. O papel de avaliadores está reservado aos docentes com mais experiência, mais autoridade e mais formação;	-.424	.094	.374	-.209	.539	.66
ADAD41. O novo regime de avaliação reduz o professor a um mero técnico;	-.179	-.134	.042	-.437	.537	.53
ADAD23. Este novo modelo de avaliação é essencialmente burocrático;	.465	-.211	-.037	.123	-.500	.53
ADAD25. A lógica sumativa do novo sistema de avaliação de desempenho poderá inibir o aperfeiçoamento das práticas educativas dos professores;	.344	-.233	-.166	.141	-.492	.46
ADAD39. É aceitável o processo de delegação de competências na avaliação do desempenho do docente;	.128	-.224	.223	-.304	.409	.38

Os itens não se distribuíram pelos componentes de forma aproximada às categorias teóricas que guiaram a elaboração dos itens da ADAD. Ainda assim, a sua interpretação é possível e pertinente. Para reter apenas os melhores itens em cada componente foram considerados os oito itens com saturações mais elevadas.

Numa terceira análise em Componentes Principais, com base da ACP forçada a cinco factores apresentada no ponto anterior, foram seleccionados em cada factor os oito itens com mais elevada saturação factorial, sendo com base neste critério seleccionados 40 itens. Este procedimento visa o apuramento da escala e foi seguido de nova ACP, com rotação varimax forçada a cinco factores.

Quadro nº 24. Indicadores de adequação da amostra e da matriz à factorização

Indicadores	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	.690
Bartlett's Test of Sphericity	$\chi^2(780)=6046.014, p=.000$

A medida de adequação da amostra à factorização segundo o critério de Kaiser (1974) aproximou-se do mediano. O Bartlett's Test of Sphericity foi significativo. O número de sujeitos por item é cerca de 7.5, superando o valor mínimo de 5 sujeitos por item, o que concorre para a estabilidade da solução factorial. Estes resultados vão no sentido de uma suficiente adequação do tamanho da amostra e da matriz e por isso permitem-nos prosseguir com os cálculos.

As comunalidades oscilaram entre .29 (item 47) e .75 (itens 56 e 60), com uma média de .65. verificou-se uma clara melhoria nas comunalidades apesar de 19 itens apresentarem ainda um valor inferior a .40 .

Quadro nº 25. Valores próprios e variância explicada dos factores da ADAD

Factor	Valor próprio	Variância explicada	Variância acumulada
1	7.54	18.85%	18.85%
2	3.71	9.29%	28.12%
3	3.09	7.72%	35.84%
4	2.51	6.26%	42.10%
5	2.08	5.20%	47.31%

Os cinco factores extraídos explicam no seu conjunto 47.31% da variância total.

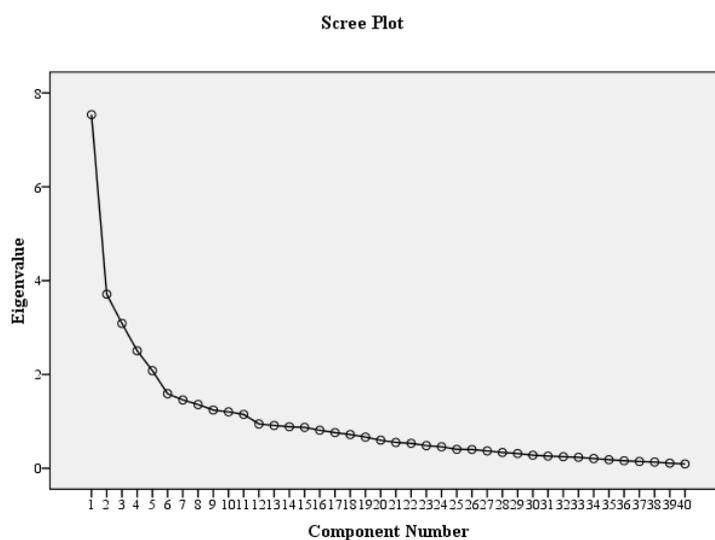


Gráfico nº 3. Scree Plot da ADAD (ACP 40 itens)

Apesar do ponto de inflexão da curva não ser de interpretação completamente inequívoca, a análise do *Scree Plot* facultava-nos alguma evidência empírica dos cinco factores.

Quadro nº 26. Distribuição dos itens pelos componentes, saturações factoriais e comunalidades (ACP rotação varimax 40 itens)

Itens	1	2	3	4	5	h^2
ADAD33. É importante existirem diversos avaliadores na avaliação do desempenho docente;	.750	-.191	.126	.029	-.117	.63
ADAD35. Deve haver consenso entre todos os intervenientes sobre os critérios e técnicas a utilizar na avaliação dos docentes;	.720	-.096	.024	-.022	.015	.53
ADAD29. Deve existir flexibilidade na utilização de métodos e técnicas de avaliação do desempenho docente;	.653	-.053	.134	-.136	-.069	.47
ADAD40. A “auto-avaliação” é um factor essencial na avaliação de desempenho docente;	.640	.118	.174	-.022	-.011	.46
ADAD19. A avaliação do desempenho docente deve ser de natureza mais formativa que sumativa;	.621	-.028	.059	-.069	.071	.40
ADAD1. A avaliação do desempenho constitui um direito dos docentes, devendo-lhes ser dado conhecimento do referencial que a vai orientar;	.605	-.124	-.056	-.153	.114	.42
ADAD6. Os projectos de investigação e/ou de inovação educativa da iniciativa dos docentes devem ser valorizados pelo órgão de gestão;	.560	-.122	-.067	-.226	.008	.38
ADAD44. Os docentes devem ser intervenientes activos no processo de avaliação do seu desempenho;	.555	-.194	.036	-.048	-.017	.35
ADAD47. Este novo modelo de avaliação de desempenho contribui para uma nova forma de exercer a profissão docente;	-.380	.069	.110	.098	.346	.29
ADAD16. O novo modelo de avaliação de desempenho contribui para a revalorização da imagem social do professor;	-.161	.667	.029	.229	.211	.57
ADAD18. A avaliação de desempenho centra-se na produção de informação útil para o docente tomar decisões ao nível das estratégias de ensino;	-.095	.654	-.019	.042	.268	.51
ADAD58. A observação de aulas constitui o melhor meio de avaliação do desempenho docente;	-.121	.591	-.303	.110	-.184	.50
ADAD2. Os professores já procuravam enriquecer o seu desempenho profissional através da formação, independentemente da sua avaliação;	-.243	.559	-.065	.012	-.028	.38
ADAD11. A avaliação do desempenho valoriza a conduta moral e profissional do docente;	-.029	.540	.054	-.067	.090	.31
ADAD10. O novo modelo de avaliação destaca de forma justa os docentes com melhores desempenhos profissionais;	-.148	.484	.054	.192	.086	.30
ADAD3. A avaliação entre pares não garante a necessária isenção no processo de avaliação;	.030	-.479	.087	-.233	.023	.29
ADAD46. Não existem métodos eficazes para avaliar o desempenho dos professores;	-.021	-.368	.236	-.224	.285	.32
ADAD28. A avaliação de desempenho docente deve incidir apenas na dimensão prática e na sua eficácia;	.150	-.087	.735	-.085	.175	.61
ADAD4. Não faz sentido uma avaliação profissional uma vez que essa já foi realizada durante o estágio;	.155	-.278	.685	-.082	.033	.58
ADAD59. A avaliação do desempenho docente deve dar especial importância à relação do docente com toda a comunidade escolar;	.084	.200	-.605	.138	-.028	.43
ADAD9. A avaliação do desempenho deve incidir fundamentalmente na vertente profissional e ética;	.245	-.164	-.540	-.276	.011	.46
ADAD12. O avaliador mais importante no processo de avaliação é o próprio docente;	.259	.045	.537	-.332	.046	.47

ADAD13. Premiar os docentes que se destacam por um melhor desempenho contribui para a excelência profissional;	-.018	.473	-.523	.004	.274	.57
ADAD20. A avaliação de desempenho é feita mais em prol da economia, despendendo menos em salários e alargando mais o percurso ao longo da carreira, do que em prol da educação;	-.116	.016	-.498	-.347	.256	.45
ADAD34. A definição dos objectivos individuais é um dos aspectos essenciais da avaliação do docente;	.211	.248	.455	.102	-.070	.33
ADAD60. O novo modelo de avaliação do desempenho promove a qualidade do ensino e da aprendizagem.	-.133	.407	.000	.669	.121	.65
ADAD7 7. O novo regime de avaliação do desempenho docente promove a auto-estima e a motivação dos docentes;	-.190	.337	.095	.633	.029	.56
ADAD5 5. Este novo modelo de avaliação reforça uma cultura de colaboração;	-.018	.138	.103	.619	.255	.48
ADAD25. A lógica sumativa do novo sistema de avaliação de desempenho poderá inibir o aperfeiçoamento das práticas educativas dos professores;	.321	-.176	.152	-.592	-.148	.53
ADAD23. Este novo modelo de avaliação é essencialmente burocrático;	.463	-.170	.096	-.558	.021	.56
ADAD41. O novo regime de avaliação reduz o professor a um mero técnico;	-.141	-.198	-.481	.545	.070	.59
ADAD56. O papel de avaliadores está reservado aos docentes com mais experiência, mais autoridade e mais formação;	-.456	.085	-.223	.512	.354	.65
ADAD39. É aceitável o processo de delegação de competências na avaliação do desempenho do docente;	.137	-.225	-.309	.370	.287	.38
ADAD45. Este novo modelo de avaliação permite inventariar necessidades de formação e detectar factores que influenciam o rendimento profissional;	-.055	-.070	-.206	.051	.761	.63
ADAD27 . O novo modelo de avaliação contribui para uma melhor articulação e sequencialidade curricular;	-.024	.203	-.129	.251	.664	.56
ADAD30. A avaliação do desempenho vai permitir ao órgão de gestão saber quais são as competências profissionais de todos os docentes;	.229	.367	.010	.070	.600	.55
ADAD26. A avaliação do desempenho vai permitir ajudar os docentes que mostram maior dificuldade no desempenho das suas tarefas;	.237	.371	-.022	.219	.538	.53
ADAD31. O novo modelo de avaliação de desempenho é eficaz na validação dos objectivos e na detecção de deficiências de rendimento dos alunos;	-.163	.394	.213	.138	.521	.52
ADAD55. A auto-avaliação sobre o desempenho conduz à consecução dos objectivos propostos pelo docente;	.043	-.053	.191	.107	.505	.31
ADAD54. É possível avaliar o desempenho docente sem normativos legais;	.334	.049	.089	.244	-.476	.41

Analisando a distribuição dos itens pelos factores e respectiva saturação factorial⁵⁰ podemos ver que a estrutura factorial foi em grande parte reproduzida havendo apenas um item (item 47) que não se agrupou de acordo com a primeira ACP. Este facto e por as suas saturações entre os factores 1 e 5 serem próximas, -.38 e .35 respectivamente, não foi considerado na análise de consistência interna e homogeneidade dos itens.

⁵⁰ A saturação factorial é a correlação entre o factor e o item.

Por vários itens terem obtido saturações acima de 30 em mais do que um factor tentamos uma ACP com rotação *oblímin*. A rotação não convergiu em 25 interações (convergência=.001) e por isso esta opção foi abandonada.

Passamos de seguida à apresentação do estudo da homogeneidade dos itens e da consistência interna através do alfa de Cronbach.

Para ser possível proceder ao estudo da homogeneidade dos itens e da consistência interna é necessário inverter a cotação dos itens que obtiveram saturações negativas. Desta forma, uma pontuação de nove passas a corresponder a um e, inversamente, uma pontuação de um passa a corresponder a nove.

Obtiveram saturações negativas com o seu factor os seguintes itens:

Componente 2: 3; 46

Componente 3: 9;13; 20; 59

Componente 4: 23; 25

Componente 5: 54

O facto da Componente 3 ter obtido quatro itens com saturações de sinal negativo em oito possíveis, optamos por inverter os itens com sinal positivo para facilitar a interpretação do componente.

Desta forma no Componente 3 foram invertidos os itens 4, 12, 28 e 34⁵¹.

Quadro nº 27. Síntese das propriedades métricas da ADAD

Subescala	Itens	Amplitude observada	Amplitude observada	Média	DP	Média reduzida	Alfa de Cronbach
Pressupostos e Critérios de Avaliação	1 6 19 29 33 35 40 44	8-72	34-72	60.95	9.93	7.62	.81
Aspectos Funcionais do Modelo	2 3 10 11 16 18 46 58	8-72	8-51	23.77	10.34	2.97	.73
Efeitos do Modelo	4 9 12 13 20 28 34 59	8-72	8-66	42.74	12.80	5.34	.74
Condições e Propósitos Formativos do Modelo	5 7 23 25 39 41 56 60	8-72	8-61	24.58	11.23	3.07	.80
Natureza e Potencialidades do Modelo	26 27 30 31 45 54 55	7-63	7-51	28.03	10.27	4.00	.74

⁵¹ Itens invertidos no conjunto dos cinco componentes: 3, 4, 12, 23, 25, 28, 34, 54, 46.

Todas as subescalas obtiveram alfas de Cronbach superiores a .70 o que para DeVilles (1991) pode ser considerado respeitável. As subescalas “*Pressupostos e Critérios de Avaliação*” e “*Condições e Propósitos do Modelo*” situaram-se em torno de .80, que merece a classificação de muito bom segundo o mesmo autor. Os resultados apontam no sentido de ter o instrumento propriedades psicométricas adequadas à prossecução dos cálculos.

Ao analisarmos a média reduzida percebemos ser a subescala *Pressupostos e Critérios de Avaliação* a que recebe dos inquiridos maior pontuação e no pólo oposto está subescala “*Aspectos Funcionais do Modelo*”.

Quadro nº 28. Correlação entre as subescalas da ADAD

		PCA Pressupostos e Critérios de Avaliação	AFM Aspectos Funcionais do Modelo	EM Efeitos do Modelo	CPFM Condições e Propósitos Formativos do Modelo	NPM Natureza e Potencialidades do Modelo
PCA	<i>r</i>	1,000				
Pressupostos e Critérios de Avaliação	<i>P</i>					
AFM	<i>r</i>	-,287**	1,000			
Aspectos Funcionais do Modelo	<i>p</i>	,000				
EM	<i>r</i>	-,223**	,240**	1,000		
Efeitos do Modelo	<i>p</i>	,000	,000			
CPFM	<i>r</i>	-,400**	,400**	,263**	1,000	
Condições e Propósitos Formativos do Modelo	<i>p</i>	,000	,000	,000		
NPM	<i>r</i>	-,079	,255**	,107	,334**	1,000
Natureza e Potencialidades do Modelo	<i>p</i>	,170	,000	,064	,000	

** Significativo para $p < .01$.

As correlações entre subescalas resultam do cálculo da pontuação obtida por cada sujeito no componente através do somatório das pontuações dos itens (que compõem a opção final do investigador para este factor), e não da ponderação factorial de que resultam os *scores*. Esta opção é, por um lado, a mais comum na literatura, o que permite uma mais fácil comparação entre estudos publicados, e por outro lado, a sua métrica torna a interpretação dos resultados mais fácil.

Quadro nº 29. Estudo da distribuição das subescalas da ADAD

Subescala	Assimetria estandardizada	Kolmogorov-Smirnov	p
Pressupostos e Critérios de Avaliação	5.76	,133	,000
Aspectos Funcionais do Modelo	2.98	,074	,000
Efeitos do Modelo	5.29	,133	,000
Condições e Propósitos Formativos do Modelo	6.14	,104	,000
Natureza e Potencialidades do Modelo	0.90	,062	,007

As subescalas não apresentaram uma distribuição tendencialmente normal como podemos observar no quadro nº 29. Contudo o tamanho da amostra (N=300) em estudo permite-nos fazer apelo ao teorema do limite central (Reis, Melo, Andrade & Calapez, 1996).

3.3.2. Atitudes face ao novo modelo de avaliação de desempenho docente

Relativamente à consistência interna e homogeneidade dos itens da ADAD, são apresentadas de seguida as tabelas com a correlação corrigida, médias e desvios-padrão dos itens.

Quadro 30. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida da subescala Pressupostos e Critérios de Avaliação

Itens	Média	DP	r ^{a)}
ADAD33. É importante existirem diversos avaliadores na avaliação do desempenho docente;	6.34	2.56	.67
ADAD35. Deve haver consenso entre todos os intervenientes sobre os critérios e técnicas a utilizar na avaliação dos docentes;	7.97	1.65	.64
ADAD19. A avaliação do desempenho docente deve ser de natureza mais formativa que sumativa;	7.73	1.81	.51
ADAD29. Deve existir flexibilidade na utilização de métodos e técnicas de avaliação do desempenho docente;	7.60	1.82	.58
ADAD40. A “auto-avaliação” é um factor essencial na avaliação de desempenho docente;	7.24	2.26	.51
ADAD1 A avaliação do desempenho constitui um direito dos docentes, devendo-lhes ser dado conhecimento do referencial que a vai orientar;	8.48	0.98	.53
ADAD44. Os docentes devem ser intervenientes activos no processo de avaliação do seu desempenho;	7.72	1.99	.46
ADAD6 Os projectos de investigação e/ou de inovação educativa da iniciativa dos docentes devem ser valorizados pelo órgão de gestão;	7.88	1.61	.45

^{a)} Correlação corrigida

A subescala *Cr terios e Pressupostos de Avalia o* obteve um alfa de .81, e uma m dia de 60.95 (DP=9.93). Todos os itens se correlacionaram significativamente com o factor.

Vemos que ao n vel dos *Pressupostos e Cr terios da Avalia o* de desempenho docente, itens ADAD1, ADAD35 e ADAD44, os professores concordam fortemente com a sua exist ncia. Ou seja, os docentes t m o direito de conhecer previamente o referencial que orienta a avalia o de desempenho; para haver uma avalia o deve haver consenso entre todos os intervenientes acerca dos cr terios e t cnicas a utilizar; e os docentes devem ser intervenientes activos no desenrolar do processo de avalia o.

Relativamente aos *Cr terios de Avalia o*, itens ADAD6, ADAD19, ADAD29, ADAD33 e ADAD40, n s podemos encontrar tr s avalia es atitudinais diferentes por parte dos professores. Primeiro concordam ligeiramente com o facto de haver diversos avaliadores na avalia o de desempenho docente. Segundo, concordam moderadamente com o facto da “auto-avalia o” ser um factor essencial na avalia o de desempenho docente. Terceiro, os docentes concordam fortemente com o facto dos projectos de inova o educativa protagonizada pelos docentes ser valorizada pelo  rgo de gest o; a avalia o de desempenho docente ser mais formativa do que sumativa; e que os m todos e t cnicas de avalia o de desempenho docente devem ser flex veis.

De um modo geral podemos observar que os docentes concordaram com os *Pressupostos e Cr terios de Avalia o* deste novo modelo de avalia o de desempenho.

Quadro n  31. M dias, desvios-padr o e correla o corrigida da subescala aspectos funcionais do modelo

Itens	M�dia	DP	r ^{a)}
ADAD16. O novo modelo de avalia�o de desempenho contribui para a revaloriza�o da imagem social do professor;	2.71	2.22	.58
ADAD18. A avalia�o de desempenho centra-se na produ�o de informa�o �til para o docente tomar decis�es ao n�vel das estrat�gias de ensino;	3.75	2.54	.49
ADAD58. A observa�o de aulas constitui o melhor meio de avalia�o do desempenho docente;	3.66	2.32	.47
ADAD2. Os professores j� procuravam enriquecer o seu desempenho profissional atrav�s da forma�o, independentemente da sua avalia�o;	2.00	1.43	.44
ADAD11. A avalia�o do desempenho valoriza a conduta moral e profissional do docente;	3.18	2.36	.42
ADAD10. O novo modelo de avalia�o destaca de forma justa os docentes com melhores desempenhos profissionais;	2.20	1.72	.36
ADAD46. N�o existem m�todos eficazes para avaliar o desempenho dos professores;	3.63	2.59	.28
ADAD3. A avalia�o entre pares n�o garante a necess�ria isen�o no processo de avalia�o;	2.63	2.24	.36

a) Correla o corrigida; b) Item com cota o invertida.

A subescala *Aspectos Funcionais do Modelo* obteve um alfa de .73, e uma média de 23.77 (DP=10.34). Todos os itens se correlacionaram significativamente com o factor.

Neste factor, *Aspectos Funcionais do modelo*, podemos ver que os professores oscilaram as suas atitudes em três níveis diferentes. Primeiro, concordam fortemente com o facto de se afirmar que os professores já se preocupavam em frequentar formações afim de enriquecerem o seu desempenho e discordam que este novo modelo de avaliação de desempenho destaca de forma justa os docentes com melhores desempenhos profissionais. Segundo, concordam moderadamente com a afirmação de que a avaliação entre pares garante isenção no processo de avaliação; discordam que a avaliação de desempenho valoriza a conduta moral e profissional do docente; e também discordam que o novo modelo de avaliação contribui para a revalorização da imagem social do professor.

Terceiro, discordam ligeiramente quando se diz que a avaliação de desempenho se centra na produção de informação útil para o docente tomar decisões ao nível das estratégias de ensino; que não existem métodos de avaliação eficazes para avaliar o desempenho; e que a observação das aulas constitui melhor meio de avaliação de desempenho docente.

De um modo geral, os docentes discordaram com aspectos da actividade do modelo, que visa o melhoramento do ensino e da aprendizagem, que está presente no novo modelo de avaliação de desempenho docente.

Quadro nº 32. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida da subescala Condições e Propósitos Formativos do Modelo

Itens	Média	DP	r ^{a)}
ADAD28 b). A avaliação de desempenho docente deve incidir apenas na dimensão prática e na sua eficácia;	5.13	2.69	.59
ADAD4 b). Não faz sentido uma avaliação profissional uma vez que essa já foi realizada durante o estágio;	5.62	2.80	.58
ADAD59. A avaliação do desempenho docente deve dar especial importância à relação do docente com toda a comunidade escolar;	5.70	2.42	.46
ADAD20. A avaliação de desempenho é feita mais em prol da economia, dependendo menos em salários e alargando mais o percurso ao longo da carreira, do que em prol da educação;	7.08	2.71	.39
ADAD13. Premiar os docentes que se destacam por um melhor desempenho contribui para a excelência profissional;	5.26	2.88	.44
ADAD9 9. A avaliação do desempenho deve incidir fundamentalmente na vertente profissional e ética;	6.23	2.68	.32
ADAD12 b). O avaliador mais importante no processo de avaliação é o próprio docente;	3.37	2.62	.40
ADAD34. b)A definição dos objectivos individuais é um dos aspectos essenciais da avaliação do docente;	4.35	2.57	.33

a) Correlação corrigida. ; b)Item com cotação invertida.

A subescala *Condições e Propósitos Formativos do Modelo* obteve um alfa de .74, e uma média de 42.74 (DP=12.80). Todos os itens se correlacionaram significativamente com o factor.

Relativamente às condições do modelo podemos ver que os professores assumem duas atitudes. Primeiro, nem concordam nem discordam com o facto de ao se premiar os docentes com melhor desempenho poder estar a contribuir para a excelência profissional; e também com o facto da avaliação de desempenho docente incidir mais na dimensão prática e na sua eficácia. Segundo, concordam moderadamente com o facto da avaliação de desempenho estar traçada mais em prol da economia do que em prol da educação.

Por sua vez, relativamente aos *Propósitos Formativos do Modelo*, os professores variam as suas atitudes em três níveis diferentes. Primeiro, concordam moderadamente com o facto de o avaliador mais importante no processo de avaliação ser o próprio docente. Segundo, discordam ligeiramente com o facto dos objectivos individuais serem um dos aspectos essenciais da avaliação de desempenho. Terceiro, discordam ligeiramente com o facto de não ser necessária uma avaliação profissional em virtude de já terem tido uma no estágio e concordam que a avaliação deve incidir fundamentalmente na vertente profissional e ética, assim como na relação do docente com toda a comunidade escolar.

Relativamente à subescala *Condições e Propósitos do Modelo* podemos concluir que integra itens que não levantam qualquer atitude negativa ou positiva, contudo concordam que esta mudança se deve mais a factores económicos do que educacionais. Os professores, na sua maioria discordam dos propósitos traçados no modelo.

Quadro nº 33. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida da subescala Natureza e Potencialidades do Modelo

Itens	Média	DP	r ^{a)}
ADAD5. Este novo modelo de avaliação reforça uma cultura de colaboração;	2.85	2.42	.53
ADAD7. O novo regime de avaliação do desempenho docente promove a auto-estima e a motivação dos docentes;	2.18	1.93	.50
ADAD60. O novo modelo de avaliação do desempenho promove a qualidade do ensino e da aprendizagem.	2.21	1.86	.60
ADAD56. O papel de avaliadores está reservado aos docentes com mais experiência, mais autoridade e mais formação;	3.14	2.17	.63
ADAD41 b). O novo regime de avaliação reduz o professor a um mero técnico;	3.69	2.71	.47
ADAD23 b). Este novo modelo de avaliação é essencialmente burocrático;	1.97	1.63	.54
ADAD25 b). A lógica sumativa do novo sistema de avaliação de desempenho poderá inibir o aperfeiçoamento das práticas educativas dos professores;	3.15	2.18	.61
ADAD39. É aceitável o processo de delegação de competências na avaliação do desempenho do docente;	5.40	2.43	.27

a) Correlação corrigida; b) Item com cotação invertida.

A subescala *Natureza e Potencialidades do Modelo* obteve um alfa de .80, e uma média de 24.58 (DP=11.23). Todos os itens se correlacionaram significativamente com o factor.

No que respeita à natureza do modelo, os docentes tomaram três posições atitudinais. Primeiro, os professores concordam fortemente com o facto de este modelo de avaliação ser fortemente burocrático. Segundo, discordam moderadamente com o facto da lógica sumativa do novo modelo poder inibir o aperfeiçoamento das práticas educativas dos professores; e de que os avaliadores são os docentes com mais experiência, autoridade e mais formação. Terceiro, os docentes não concordam nem discordam com o facto de poder existir delegação de competências na avaliação de desempenho docente.

Por sua vez, relativamente à subescala *Natureza e Potencialidades Modelo*, os professores assumiram também três posições atitudinais. Primeiro, discordam fortemente com o facto deste modelo de avaliação promover a auto-estima e a motivação dos docentes, assim como a qualidade do ensino e da aprendizagem. Segundo, discordam moderadamente com o facto deste modelo reforçar uma cultura de

colaboração. Terceiro, concordam ligeiramente com o facto de o novo modelo de avaliação reduzir o docente a um mero técnico.

Em suma, ao nível da natureza e das potencialidades do novo modelo de avaliação, a discordância dos professores está bem patente.

Quadro nº 34. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida da subescala Efeitos do Modelo

Itens	Média	DP	r ^{a)}
ADAD45. Este novo modelo de avaliação permite inventariar necessidades de formação e detectar factores que influenciam o rendimento profissional;	4.94	2.51	.52
ADAD27. O novo modelo de avaliação contribui para uma melhor articulação e sequencialidade curricular;	3.17	2.13	.59
ADAD31. O novo modelo de avaliação de desempenho é eficaz na validação dos objectivos e na detecção de deficiências de rendimento dos alunos;	2.70	1.94	.46
ADAD30. A avaliação do desempenho vai permitir ao órgão de gestão saber quais são as competências profissionais de todos os docentes;	4.17	2.47	.50
ADAD55. A auto-avaliação sobre o desempenho conduz à consecução dos objectivos propostos pelo docente;	5.54	2.52	.37
ADAD54. É possível avaliar o desempenho docente sem normativos legais;	3.87	2.67	.26
ADAD26. A avaliação do desempenho vai permitir ajudar os docentes que mostram maior dificuldade no desempenho das suas tarefas;	3.65	2.09	.54

a) Correlação corrigida

A subescala *Efeitos do Modelo* obteve um alfa de .74, e uma média de 28.03 (DP=10.27). Todos os itens se correlacionaram significativamente com o factor.

As atitudes dos professores face aos *Efeitos do Modelo* estão divididas em quatro níveis. Primeiro, os professores discordam moderadamente com o facto do modelo de avaliação contribuir para uma melhor articulação e sequencialidade curricular; assim como com a eficácia do novo modelo na avaliação dos objectivos e na detecção de deficiências de rendimento dos alunos. Segundo, discordam ligeiramente com o facto da avaliação de desempenho permitir ajudar os docentes com mais dificuldades no desempenho das suas tarefas; assim como ser um meio para o órgão de gestão saber quais são as competências profissionais de todos os seus docentes; por fim com o facto de ser possível avaliar o desempenho docente sem normativos legais. Em terceiro, os professores não concordam nem discordam quando se diz que este novo modelo de avaliação permite inventariar necessidades de formação e detectar factores que influenciam o rendimento profissional. Em quarto, os professores concordam ligeiramente com o facto da auto-avaliação sobre o desempenho conduzir à consecução dos objectivos propostos pelo docente.

3.3.2.1. Atitudes dos docentes em função das variáveis sociodemográficas

A análise de Variância (ANOVA) permite testar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias de uma variável contínua nos níveis de uma variável nominal (Hair, 1995). Foi testada também a homocedasticidade com o teste de Levene para as variáveis dependentes (subescalas da ADAD). Nos casos em que não se confirmou a homocedasticidade os resultados da ANOVA podem ter um grau variável de enviesamento, por isso, foi incluído o resultado da prova estatística Brown-Forsythe (Vallejo & Escudero, 2000). A prova Games-Howell foi escolhida para as comparações *post hoc* por ser adequada a comparações não planeadas em caso de heterocedasticidade, em caso de homocedasticidade foi utilizada o teste de Sheffé.

Quadro nº 35. Médias, desvios-padrão, teste de homocedasticidade e ANOVA da ADAD em função do género

Subescala		N	Média	DP	Levene		ANOVA	
					F	p	F	p
Pressupostos e Critérios de Avaliação	Feminino	192	7.54	1.29	.802	.371	1.555	.213
	Masculino	101	7.74	1.17				
	Total	293	7.61	1.25				
Aspectos Funcionais do Modelo	Feminino	192	2.92	1.26	.933	.335	.507	.477
	Masculino	101	3.04	1.36				
	Total	293	2.96	1.30				
Efeitos do Modelo	Feminino	192	5.29	1.56	1.115	.292	.551	.459
	Masculino	101	5.44	1.72				
	Total	293	5.34	1.61				
Condições e Propósitos Formativos do Modelo	Feminino	192	3.06	1.37	.925	.337	.168	.682
	Masculino	101	3.13	1.49				
	Total	293	3.09	1.41				
Natureza e Potencialidades do Modelo	Feminino	192	4.01	1.47	.170	.680	.023	.881
	Masculino	101	3.98	1.46				
	Total	293	4.00	1.47				

Não foram encontradas diferenças de género estatisticamente significativas nas subescalas da ADAD (quadro nº 35), o que quer dizer que o facto de ser professora ou professor não tem qualquer influência ao nível das atitudes.

Quadro nº 36. Correlações entre o tempo de serviço e as subescalas da ADAD

		Tempo de serviço
Pressupostos e Critérios de Avaliação	<i>r</i>	-,202**
	<i>p</i>	,001
Aspectos Funcionais do Modelo	<i>r</i>	,022
	<i>p</i>	,726
Efeitos do Modelo	<i>r</i>	-,031
	<i>p</i>	,616
Condições e Propósitos Formativos do Modelo	<i>r</i>	,217**
	<i>p</i>	,000
Natureza e Potencialidades do Modelo	<i>r</i>	-,063
	<i>p</i>	,310

A subescala *Pressupostos e Critérios de Avaliação* apresentou uma correlação significativa de sinal negativo com o tempo de serviço, contudo de baixa magnitude. A subescala *Condições e Propósitos Formativos do Modelo* apresentou uma correlação significativa com o tempo de serviço, também de baixa magnitude.

Quadro nº 37. Médias, desvios-padrão, teste de homocedasticidade e ANOVA da ADAD em função do nível de ensino

Subescala		N	Média	DP	Levene		ANOVA		Post hoc
					F	p	F	p	
Pressupostos e critérios de avaliação	2º ciclo	78	7.58	1.35	1.742	.141	7.436	,000	2ºC>S, p=.017 3ºC>S, p=.000 2º/3º>S, p=.003
	3º ciclo	80	8.02	1.05					
	2º e 3º ciclo	55	7.77	1.05					
	secundário	37	6.75	1.39					
	3º ciclo e secundário	46	7.55	1.16					
	Total	296	7.63	1.25					
Aspectos funcionais do modelo	2º ciclo	78	2.87	1.22	1.206	.308	2.986	,019	a)
	3º ciclo	80	2.69	1.39					
	2º e 3º ciclo	55	2.89	1.19					
	secundário	37	3.27	1.06					
	3º ciclo e secundário	46	3.40	1.36					
	Total	296	2.96	1.29					
Efeitos do Modelo	2º ciclo	78	5.24	1.52	2.158	.074	2.692	,031	a)
	3º ciclo	80	4.94	1.91					
	2º e 3º ciclo	55	5.63	1.52					
	secundário	37	5.47	1.11					
	3º ciclo e secundário	46	5.66	1.45					
	Total	296	5.32	1.60					
Condições e propósitos formativos do modelo	2º ciclo	78	3.00	1.20	1.910	.109	3.120	,016	2º/3º>2º, p=.021
	3º ciclo	80	2.86	1.56					
	2º e 3º ciclo	55	2.93	1.17					
	secundário	37	3.67	1.44					
	3º ciclo e secundário	46	3.31	1.58					
	Total	296	3.08	1.41					
Natureza e potencialidades do modelo	2º ciclo	78	3.99	1.41	1.910	.109	3.120	,016	2º/3º>2º, p=.021
	3º ciclo	80	3.60	1.37					
	2º e 3º ciclo	55	4.47	1.61					
	secundário	37	4.07	1.25					
	3º ciclo e secundário	46	4.16	1.57					
	Total	296	4.01	1.47					

a) Os testes post hoc não foram significativos.

Fazendo agora uma análise às variáveis sociodemográficas dos docentes podemos ver que:

Os professores que leccionam no ensino secundário pontuam significativamente menos na subescala *Pressupostos e Critérios de Avaliação* que os restantes níveis de ensino.

Os professores que leccionam no 2º e 3º ciclos apresentaram uma média significativamente superior aos que leccionam apenas no 2º ciclo na subescala *Natureza e potencialidades do modelo*.

Analisando os dados ao nível das correlações concluímos que:

_ Na subescala *Pressupostos e Critérios de Avaliação* os docentes quanto mais tempo de serviço têm, menos pontuam neste factor.

_ Na subescala *Condições e Propósitos Formativos do Modelo*, os docentes quanto mais tempo de serviço têm, mais pontuam neste factor.

No que diz respeito aos Aspectos *Funcionais do Modelo* concluímos que quer nas atitudes, quer no papel que desempenham, quer no grau de ensino que leccionam, quer no género, não existem diferenças significativas, em média todos discordam moderadamente com os itens que influenciam esta subescala.

Quanto aos *Efeitos do Modelo* concluímos que quer no papel que desempenham, independentemente do grau de ensino que leccionam, do género a que pertencem e do tempo de serviço que possuem, todos os docentes nem concordam nem discordam com os itens que integram esta subescala.

Nas *Condições e Propósitos do Modelo*, os professores que leccionam 2º ciclo e que leccionam 2º e 3º ciclo discordam moderadamente, enquanto que os professores que leccionam no ensino secundário discordam ligeiramente.

3.3.2.2. Atitudes em função do papel desempenhado na avaliação – avaliador e avaliado

Quadro n° 38. Médias, desvios-padrão, teste de homocedasticidade e ANOVA da ADAD em função do papel desempenhado na avaliação

Subescala		N	Média	DP	Levene		ANOVA	
					F	p	F	p
Pressupostos e Critérios de Avaliação	Avaliador	150	7,37	1,34	11,145	,001	12,484	,000
	Avaliado	150	7,87	1,08			Brown-Forsythe	
	Total	300	7,62	1,24			12.484	.000
Aspectos Funcionais do Modelo	Avaliador	150	3,11	1,26	,353	,553	3,752	,054
	Avaliado	150	2,83	1,31				
	Total	300	2,97	1,29				
Efeitos do Modelo	Avaliador	150	5,53	1,40	6,254	,013	4,092	,044
	Avaliado	150	5,16	1,76			Brown-Forsythe	
	Total	300	5,34	1,60			4.092	.044
Condições e Propósitos Formativos do Modelo	Avaliador	150	3,53	1,48	7,951	,005	35,176	,000
	Avaliado	150	2,62	1,16			Brown-Forsythe	
	Total	300	3,07	1,40			35.179	.000
Natureza e Potencialidades do Modelo	Avaliador	150	3,97	1,29	11,919	,001	0,120	,730
	Avaliado	150	4,03	1,63			Brown-Forsythe	
	Total	300	4,00	1,47			0.120	.730

Os professores avaliados obtiveram pontuações significativamente superiores nos *Pressupostos e Critérios de Avaliação*, enquanto que os professores avaliadores pontuaram significativamente mais nos *Efeitos do Modelo* e *Condições e Propósitos Formativos do Modelo*.

_ Podemos observar que na subescala *Pressupostos e Critérios de Avaliação*, os professores avaliados são os que obtiveram pontuações significativamente superiores, ou seja, concordando fortemente, por aproximação, com o facto de no novo processo de avaliação: existirem diversos avaliadores; de todos os intervenientes concordarem com os critérios e técnicas de avaliação, assim como estarem todos inteirados de todo o processo / contexto que envolve a avaliação; valorizar mais a avaliação formativa relativamente à avaliação sumativa; os métodos e técnicas de avaliação serem mais flexíveis; valorizar mais a auto-avaliação do desempenho docente; os intervenientes avaliados deverem ser activos no desenrolar do processo de avaliação; o órgão de gestão dever atribuir o real valor aos projectos de investigação e/ou de inovação educativa.

_ Na subescala *Aspectos Funcionais do Modelo* as atitudes dos avaliadores e dos avaliados são semelhantes, ou seja, ambos discordam moderadamente com o facto de o novo modelo de avaliação: conseguir trazer consigo uma imagem revalorizada da imagem do professor; proporcionar meios de recolha de informações úteis para o docente tomar as decisões e estratégias de ensino mais adequadas; permitir que as aulas assistidas sejam uma mais valia no processo de avaliação de desempenho; ter subjacente o facto de os professores, até aqui, não procurarem enriquecer o seu currículo; valorizar a conduta moral e profissional do docente; vir destacar de forma justa os professores com desempenho de mérito; garantir a inexistência de quaisquer efeitos externos e ou afectivos na avaliação entre pares; e discordam moderadamente com o facto de não existirem métodos eficazes para avaliar o desempenho docente.

_ Na subescala *Efeitos do Modelo* tanto os avaliadores, como os avaliados discordam ligeiramente, por aproximação, com o facto deste novo modelo de avaliação de desempenho: permitir que se inventariem possíveis necessidades de formação, assim como a detecção de factores que possam influenciar o rendimento profissional; contribuir para uma melhor articulação e sequencialidade curricular; tornar eficaz a validação dos objectivos e detectar deficiências de rendimento dos alunos; permitir ao órgão de gestão avaliar as reais competências profissionais dos seus docentes; permitir que a auto-avaliação do docente avaliado conduza à consecução dos objectivos por ele traçados; contribuir para uma nova forma de exercer a profissão docente; permitir ajudar aqueles docentes que revelam maior dificuldade no desempenho das suas tarefas.

_ Relativamente à subescala *Condições e Propósitos Formativos do Modelo* são os docentes avaliadores que pontuam mais, ou seja, eles discordam ligeiramente, por aproximação. Deste modo, segundo eles, o novo modelo de avaliação de desempenho deve: incidir apenas ao nível da prática pedagógica e científica e na respectiva eficácia, na relação do docente com toda a comunidade escolar e preferencialmente na vertente profissional e ética; manter-se como estava anteriormente, pois a avaliação durante o estágio já comprovou o mérito do professor; ser o próprio docente o elemento mais importante de todo o processo; sobrevalorizar a definição dos objectivos; premiar os docentes que se destacam pelo mérito no seu desempenho pois é um contributo para a excelência profissional; por fim, esta avaliação está realizada mais em prol da economia do que propriamente em prol da educação.

_ Por fim, na *Natureza e Potencialidades do Modelo* tanto os avaliadores como os avaliados demonstram uma atitude de discordância ligeira com o facto de a actual

avaliação de desempenho docente: reforçar uma cultura de colaboração; promover a auto-estima e a motivação dos docentes, assim como a qualidade de ensino e da aprendizagem; reservar o papel de avaliadores aos docentes com mais experiência, autoridade e formação; reduzir o professor a um mero técnico e de ser um processo essencialmente burocrático; com a sua lógica sumativa poder inibir o aperfeiçoamento das práticas educativas dos professores; achar aceitável a delegação de competências no processo de avaliação de desempenho.

3.3.2.3. Grau de importância atribuído à avaliação em função do papel desempenhado na avaliação e relação entre o grau de importância atribuído à avaliação e as atitudes

Quadro nº 39. Médias, desvios-padrão, teste de homocedasticidade e ANOVA da importância atribuída à avaliação em função do papel desempenhado na avaliação

	N	Média	DP	Levene		ANOVA	
				F	p	F	p
Avaliador	150	5,20	2,26	1,537	.216	0,229	,632
Avaliado	150	5,07	2,48				
Total	300	5,13	2,37				

A assimetria estandardizada da importância atribuída à avaliação (escala de 1 a 9) foi de 0.81.

Em média os sujeitos situaram a sua resposta em torno do ponto cinco e não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre avaliadores e avaliados, relativamente ao grau de importâncias atribuído à avaliação de desempenho.

Quadro n ° 40. Correlação entre a importância atribuída à avaliação do desempenho e as subescalas da ADAD

Subescalas		Importância atribuída à avaliação do desempenho
Pressupostos e Critérios de Avaliação	<i>r</i>	,071
	<i>p</i>	,222
	<i>N</i>	300
Aspectos Funcionais do Modelo	<i>r</i>	,223**
	<i>p</i>	,000
	<i>N</i>	300
Efeitos do Modelo	<i>r</i>	,369**
	<i>p</i>	,000
	<i>N</i>	300
Condições e Propósitos Formativos do Modelo	<i>r</i>	,212**
	<i>p</i>	,000
	<i>N</i>	300
Natureza e Potencialidades do Modelo	<i>r</i>	,110
	<i>p</i>	,057
	<i>N</i>	300

** Significativo para $p < .01$

Correlacionámos as subescalas com a importância atribuída à avaliação. Não encontramos correlações significativas entre os *Pressupostos e Critérios de Avaliação* e a *Natureza e Potencialidades do Modelo* com a importância atribuída à avaliação. Correlações significativas, positivas, apesar de baixa magnitude foram observadas com as subescalas *Aspectos Funcionais do Modelo* e *Condições e Propósitos Formativos do Modelo*, o que significa existir alguma tendência para os sujeitos que mais pontuam nestas subescalas atribuírem maior importância à avaliação. Por fim, a subescala *Efeitos do Modelo* obteve uma correlação moderada com a importância atribuída à avaliação, ou seja, quem mais pontua nesta subescala tende a valorizar mais a avaliação.

CONCLUSÃO

Já é tempo de acabar com o mito do inatismo dos dons profissionais, álibi para muitos países evitarem os custos de uma formação séria, fazerem do professor o bode expiatório de estruturas anquilosadas de ensino, justificarem uma “política de mão-de-obra barata” (Estrela & Estrela 1999, p. 62).

É importante referir que os 300 docentes, 150 avaliadores e 150 avaliados a leccionar nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário em escolas distribuídas por todo o país, que participaram nesta investigação, fizeram-no com sucesso, pois preencheram na totalidade a escala de atitudes, face ao novo modelo de avaliação do desempenho, previamente construída para o efeito. Neste estudo, procurou analisar-se as atitudes dos docentes em função de variáveis sócio-demográficas e profissionais.

Para determinar a dimensionalidade da escala, procedeu-se à análise em componentes principais (ACP) tendo sido extraídos cinco factores que designámos por: *Pressupostos e critérios de avaliação; Dimensões da actividade profissional; Efeitos do modelo; Condições e propósitos formativos do modelo; Natureza e potencialidades do modelo*, que explicam, no seu conjunto, 47,3% da variância total. Calculámos, para as diferentes subescalas, o valor da consistência interna através do alfa Cronbach, registando-se todos os valores acima de .70.

Relativamente aos resultados obtidos, não se registaram diferenças estatisticamente significativas nas atitudes dos docentes face ao novo modelo em função da situação profissional, das habilitações académicas e do género. Na amostra podemos observar que metade dos professores desta lecciona do 2º até ao 3º ciclos de escolaridade e os restantes no 3º ciclo e ensino secundário, podendo concluir que as áreas disciplinares estão devidamente representadas. De um modo geral, a amostra revela alguma estabilidade ao nível profissional, pois mais de metade dos docentes pertencem ao Quadro de Nomeação Definitiva e quase um quarto ao Quadro de Zona Pedagógica. A maior parte dos professores é do sexo feminino, o que é proporcional à sua representatividade nas escolas.

Não se registaram igualmente, diferenças significativas entre avaliador e avaliado no que diz respeito ao grau de importância atribuído à avaliação do desempenho no âmbito da actividade que desenvolvem, atribuindo-lhe um valor moderado. Podemos ver, que de um modo geral, os cargos desempenhados pelos

professores seguiram as directrizes do Ministério da Educação: os cargos de maior responsabilidade são atribuídos aos docentes com mais tempo de serviço, logo com mais experiência docente e isso está patente neste caso específico, pois os avaliadores têm mais tempo de serviço e para este cargo são utilizadas as horas correspondentes à componente não lectiva. Os professores avaliadores, por norma, acumulam também o cargo de Coordenação de Departamento, havendo a excepção deste poder delegar essa competência a outro professor da área mais específica. Indo um pouco contra essas directrizes, podemos ver que na amostra, o cargo de Director de Turma foi atribuído em maior número aos professores avaliados e com menos tempo de serviço.

Verificaram-se correlações significativas entre o grau de importância atribuído à avaliação de desempenho e as atitudes em relação à avaliação de desempenho nas dimensões *Pressupostos e Critérios de Avaliação*, *Efeitos do Modelo* e *Condições e Propósitos Formativos do Modelo*, em que se distinguem avaliadores e avaliados. Ou seja, os professores avaliadores, com mais tempo de serviço/mais experiência docente, pontuaram significativamente mais nas *Condições e Propósitos do Modelo* e nos *Efeitos do Modelo*, por outro lado, os professores avaliados e com menos tempo de serviço pontuaram mais significativamente nos *Pressupostos e Critérios de Avaliação*. Como que reforçando estas atitudes, nós podemos ver que se encontraram diferenças estatisticamente significativas em função de tempo de serviço, ou seja, quanto mais tempo de serviço têm os docentes menos concordam com a subescala *Pressupostos e Critérios de Avaliação* e, por outro lado, mais concordam com as *Condições e Propósitos Formativos do Modelo*. Por sua vez, os professores que leccionam no ensino secundário, pontuam mais significativamente nos *Pressupostos e Critérios de Avaliação*.

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que a atitude dos professores em relação ao novo modelo de avaliação do desempenho varia segundo as dimensões analisadas e segundo o papel que desempenham (avaliadores ou avaliados) neste processo, estando correlacionada com o grau de importância que atribuem à avaliação do desempenho no âmbito do exercício da actividade profissional. Poderá esta diferença de atitudes ser em parte explicada pela formação que os docentes tiveram?

Neste sentido, podemos pôr a hipótese que 91 professores avaliadores, 10 com mais de 60 anos de idade, 81 com idade compreendida entre os 51 e os 60 anos de idade e 4 professores avaliados também dentro desta faixa etária, tiveram a sua formação segundo o Decreto-Lei nº443/75, de 23 de Outubro ou segundo Despacho Normativo

nº323/80, de 5 de Setembro. No primeiro caso observamos que no seu currículo já tinham integrado os componentes científico relativamente à área de docência, assim como componentes científico na área psico-pedagógica, tendo uma duração de cinco anos lectivos, cabendo o estágio pedagógico no último ano (modelo sequencial). Estes docentes formaram-se quando o sistema teve necessidade de reconhecer os cursos formados pelo Ensino Superior e que devido à massificação do ensino-primário a necessidade de mais professores foi notória (marcado pela transição do ensino selectivo elitista para a massificação do ensino primário). Em simultâneo, a sociedade começa a exigir mais qualificações por parte dos professores. Estamos perante uma formação em que o profissionalismo se encontrava centrado no professor, sendo este o detentor de conhecimentos, de princípios éticos e morais (Princípio de Racionalidade Técnica). No segundo caso, podemos encontrar a formação já com articulação entre as competências práticas e as competências teóricas, havendo já cursos específicos para a formação de educadores e professores. O facto de nesta faixa etária encontrarmos um número de professores avaliadores elevado e de avaliados quase nulo é uma consequência da implementação do novo modelo de avaliação de desempenho, pois foi aos professores com mais experiência docente que foi atribuída a competência de avaliadores, também por esta razão a existência de professores avaliadores no início da carreira docente é quase nula.

Na faixa etária dos 36 aos 50 anos de idade, encontramos 56 professores avaliadores e 101 professores avaliados. Segundo a contagem de tempo, podemos pôr a hipótese que os professores tiveram a sua formação segundo dois modelos, ao abrigo do Despacho Normativo nº323/80, de 5 de Setembro, já descrito anteriormente, ou ao abrigo da Lei nº46/86, de 14 de Outubro, a que podemos denominar de fase de estruturação e organização dos cursos e programas correspondentes. Na formação segundo a Lei nº46/86, de 14 de Outubro, já existia qualificação específica para leccionar, começa a exigir-se que o ensino de massas fosse de qualidade, onde se fazia uso de práticas reflexivas, pois é exigido ao docente que reflecta e aja com conhecimento, isto é, seja um professor intelectual crítico. A formação desenvolve-se através do modelo integrado, onde a profissionalização é feita gradualmente ao longo do curso.

Os docentes pertencentes à faixa etária dos 26 aos 35 anos de idade tiveram a sua formação segundo a Lei nº46/86, de 14 de Outubro, já referida anteriormente, ou na Lei-quadro 1989 no seguimento da Lei de Bases. Esta última vem reforçar

essencialmente a formação contínua do docente, a que chamamos fase de consolidação ao nível do amplo funcionamento dos órgãos de coordenação. A profissionalização está integrada na formação. A sociedade está cada vez mais atenta e exige um ensino de qualidade do ensino. Deste modo, os cursos de formação têm de ser reconhecidos como habilitação própria, fundamentando-se na metodologia de acreditação profissional. O facto de nesta faixa etária os docentes avaliadores serem quase nulos deve-se, tal como já referimos, ao facto deste cargo ser atribuído aos professores com mais experiência/tempo de serviço. Agora a formação tem a obrigatoriedade de, para além de formar os futuros professores, estimulá-los para que durante a sua carreira profissional estes se desenvolvam no campo afectivo, profissional, cognitivo (formação contínua) e social (participativo e cooperativo).

Uma das razões que fez movimentar tantos professores em manifestações e contestações, prende-se com o facto deste modelo de avaliação e o modo como foi implementado não valorizaram a conduta moral e profissional do docente, nem revalorizaram a sua imagem social enquanto profissional. Outro factor reside no facto de os professores acharem que este modelo foi elaborado mais em prol da economia do país do que em prol da educação. Em suma, os professores consideram que este novo modelo de avaliação está longe de promover a auto-estima, a motivação, a qualidade do ensino/aprendizagem e de reforçar uma cultura de colaboração entre os docentes, porque é fortemente burocrático e assenta numa lógica sumativa. No entender dos docentes, a avaliação deveria ser fundamentalmente formativa, com métodos e técnicas flexíveis e adequadas aos contextos educativos. Não será demais referir que o desempenho docente não pode ser encarado como um dado adquirido, ou melhor, previamente definido, este varia com o contexto onde está inserido, com as dificuldades pontuais dos alunos, com as necessidades da sociedade, e até, com a dinâmica professor / aluno, havendo um respeito mútuo e um trabalho conjunto para as aprendizagens de qualidade e para o, tão desejado, sucesso educativo. “ (...) a credibilidade da avaliação não depende tanto de uma objectividade, muitas vezes ilusória, mas sim do rigor e da transparência do dispositivo e dos instrumentos de recolha de informação bem como a da solidez da lógica argumentativa que sustenta os juízos formulados. Acima de tudo, é necessário perguntar sempre: Quem é o “cliente” da avaliação? Ou seja: A quem se destina e para que serve?” (Afonso & Canário, 2002, p. 14).

Os professores estão conscientes da necessidade de haver uma avaliação, apesar de discordarem em aspectos específicos do modelo adoptado. Neste sentido, deixam

bem explícito que se o referencial avaliativo fosse devidamente conhecido, ao nível dos critérios e técnicas a utilizar, e se todos os intervenientes trabalhassem em consonância, o referido modelo podia ser utilizado de forma flexível com propósitos formativos, contribuindo para o sucesso das aprendizagens e para a qualidade do serviço educativo prestado nas escolas.

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, M. (1981). *Psicologia Escolar e Formação de Professores*. Faculdade de Letras – Universidade de Coimbra: Biblos – LVII.
- Afonso, I. (2009). *Recursos e percursos para a avaliação de desempenho dos Docentes*. Lisboa:Plátano.
- Afonso, N. e Canário, R. (2002). *Estudos sobre a situação de formação inicial de Professores. Cadernos da formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Allison, P. D. (2002). *Missing data. Sage University Papers Series on Quantitative Applications in Social Sciences*, 07-136. Thousand Oaks, CA:Sage.
- Andrews, H.& Licata, C. (1991). Administrative perceptions of existing evaluation systems. *Journal of Personnel Evaluation in Education*.
- Andrews, T. E.; Barnes, S. (1990). *Assessment of teaching. In W. R. Houston (Ed.) Handbook of research on teacher education. (pp. 569-598)*. London: Collier Macmillan Publishers.
- Artigo 8º do Decreto-Lei nº 194/99, de 7 de Junho
- Barbier, J. (1990). *Avaliação em formação (2ª Ed.)*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Barbosa, J. (1995). Diagnóstico de vantagens e dificuldades de implementação do sistema de avaliação de alunos. In A Benavente *et al.* (Eds.), *Novo modelo de avaliação no ensino básico. Formação de implementação local* (pp. 113-142). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barreira, C. (2001). *Avaliação das aprendizagens em contexto escolar. Estudo das atitudes dos docentes face ao novo modelo de avaliação do ensino básico. Dissertação de Doutoramento. (Documento Policopiado)*. Universidade de Coimbra: FPCE.
- Barreira, C. & Rebelo, P. (2008). *Avaliação do desempenho docente, desenvolvimento profissional e sucesso escolar dos alunos: uma conciliação possível?* Comunicação apresentada no VIII Colóquio sobre Questões Curriculares e IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares em Florianópolis 2, 3 e 4 de Setembro de 2008.
- Barros, J. (2000). Os professores vistos por eles mesmos: características positivas e negativas. *Revista de Psicologia Educação e Cultura*, 4, 1, 45-63.
- Bell, B.& Gilbert, J. (1994). *Teacher development as professional, personal, and social development. Teaching & Teacher Education*, 10 (5), (483-497).

- Bollington, R., Hopkins, D. & West, M. (1990). *An introduction to teacher appraisal*. London: Cassell Educational Limited.
- Brandt, R. (1995). Teacher evaluation for career ladder and incentive pay programs. In D. Duke (Ed), *Teacher evaluation policy : From accountability to professional development*. (pp.13-34). Albany : State University of New York Press.
- Burden, P. (1990). Teacher development. In W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. (pp.311-328). London : Collier Macmillan Publishers.
- Caetano, A. (s/d). *Avaliação de desempenho. Metáforas, conceitos e práticas*. Editora RH.
- Campos, B.(1995). *Formação de professores em Portugal. Instituto de Inovação Educacional*. Lisboa.
- Campos, B. (2002). *Necessidades de mudança na formação de professores e futuro das escolas superiores de educação*. *Aprender* (Portalegre), 19 pp.52 – 60.
- Candeias, A. (1994). *Atitudes face à escola. Um estudo exploratório com alunos do 3º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra.
- Cardoso, A. (1993) Os enunciados de testes como meios de informação sobre o currículo. In A. Estrela; A. Nóvoa. *Avaliações em ed.: Novas perspectivas* (org.), Porto Editora.
- Cardoso, A., Peixoto, A., Serrano, M. & Moreira, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno, repercussões a nível da supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão* (pp. 63-88). Porto: Porto Editora.
- Carey, L. (1984). *State-level teacher performance evaluation policies*. Syracuse: Syracuse University, School of Education, National Dissemination Center.
- Chaiken, S. & Stangor, C. (1987). Attitudes and attitudes change. *Annual Review of Psychology*, 38, 575-630.
- Claridge, P. (1989). A research desing perspective for career ladder plans. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 2(3), 261-170.
- Cronbach, L., Rajaratnam, N. & Gleser, G. (1963). Theory of generalizability : a liberalization of reliability theory. *British Journal of Statistical Psychology*, 16, pp 137-163.

- Cousins, J. (1995). Using collaborative performance appraisal to enhance teacher's professional growth : A review and test of what we know. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9(3), 199-222.
- Cruickhank, D. & Haefel, D. (1990). Research-Based indicators : Is the glass half-full or half-empty ? *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4(1), 33-39.
- Curado, A. (1997). Avaliação do desempenho e desenvolvimento profissional dos professores. *Inovação*, 10 (2-3), 195-205.
- Curado, A. (2000). *Profissionalidade dos docentes : que avaliar ? Resultados de um estudo interactivo de Delphi*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher evaluation in transition : Emerging roles and evolving methods. In J. Millman e L. Darling-Hammond (Eds.). *The new handbook of teacher evaluation : Assessing and secondary school teachers*. (pp.17-34). Newbury Park : Corwin Press, Inc.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. & Pease, S. (1986). Teacher evaluation in the organizational context : A review of the literatures. In E. House (Ed.), *New Direction in educational evaluation*, (pp.203-253). London : The Falmer Press.
- Day, C. (1992). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 95-112). Lisboa: Educa.
- Diário da República, I Série, nº 20, quinta-feira, 30 de Agosto de 2001 (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Janeiro)
- Decreto-Lei nº 15/2007, de 17 de Janeiro (Estatuto da Carreira Docente).
- Decreto Regulamentar nº 2/2008. Diário da República, nº7, 1ª série, de 10 de Janeiro.
- Despacho Interno nº42 A-I/ME/97 de 1 de Agosto (Ponto 2 – Ao grupo foi concebido o prazo de 180 dias para a apresentação das propostas e a sua coordenação foi atribuída a Bártolo Paiva Campos, o qual iniciou funções em 18 de Agosto de 1997).
- Despacho Normativo nº 323/80 de 5 de Outubro.
- Despacho nº 7680/ME/97 (2ª série), de 17 de Setembro.
- De Landsheere, G. (1998). Sur l'epistemologic de la recherche en éducation. In Actes du I Colloque International de l'AIFEL/FIRSE. *La methologic de la recherche en éducation* (Vol 1, pp. 45-54). Lisboa.

- Dempster, A., Laird, N. & Rubin, D. (1977), “Maximum Likelihood From Incomplete Data Via the EM Algorithm,” *Journal of the Royal Statistical Society, Series B*, 39, 1–38.
- De Vellis, R. (1991). *Scale Development. Theory and applications*. London: Sage Publication – 157.
- Duarte, N., Goodson, J. & Klich, N. (1994). Effects of dyadic quality and duration on performance appraisal. *Academy of Management Journal*, 37, 499-521.
- Diário do Governo, I Série, nº 251, de 28 de Outubro de 1930 (Decreto-Lei nº 18.973, de 16 de Outubro de 1930).
- Diário do Governo, I Série, nº 260, sexta-feira, 5 de Novembro de 1971 (Decreto-Lei nº 443/71, de 23 de Outubro).
- Diário da República – I-Série-A, nº 60, 24 de Março de 2006.
- Diário da República, Série –I, nº 38, de 22 de Fevereiro (Decreto-Lei 43/2007).
- Diário da República, I Série, nº 237, de 14 de Outubro de 1986 (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Diário da República, 1ª série, nº7, de 10 de Janeiro de 2008. (Decreto Regulamentar nº2/2008).
- Diário da República, I Série, nº 79, de 22 de Abril de 2008 (Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril).
- Duke, D. (1990). Developing teacher evaluation systems that promote professional growth. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4(2), 131-144.
- Duke, D. & Stiggins, R. (1990). Beyond minimum competence: Evaluation for professional development. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds), *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 116-132). Newbury Park: Corwin Press, Inc.
- Duke, D. (1995). *Teacher evaluation policy: From accountability to professional development*. Albany: State University of New York Press.
- Dwyer, C. (1995). Criteria for performance-based teacher assessments: Validity, standards, and issues. In A. Shinkfiel & D. Stufflebeam (Eds.), *Teacher evaluation: Guide to effective practice*, (pp. 62-80). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Elliott, J. (1993). *Reconstructing teacher education: Teacher development*. London: The Falmer Press.

- Estrela, M. (1986). Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente. *Revista portuguesa de Pedagogia*, 20, 301-109.
- Estrela, A. ; Nóvoa, A. (1993). *Avaliações em educação : Novas perspectivas* (org.). Porto Editora.
- Estrela, M. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. & Estrela, A. (1999). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Editorial Estampa, Lda.: Lisboa.
- Estrela, M. (2002). Professores e profissionalidade. In M. Fernandes *et. al* (org). *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behaviour: an introduction to theory and research*. Reading, M. A.: Addison-Wesley.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: The Falmer Press.
- Gardner, D. (1993). Assessment systems in Florida designed to link teacher Performance assessment, professional development, and school improvement. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7 (3), 207-216.
- Ghiglione, R.; Matalon, B. (2005). *O inquérito: teoria e prática* (4ª edição e 1ª reimpressão). Oeiras: Celta Editora.
- Gimeno, J. (1994). El profesorado, mejora de la calidad o incremento del control? *Revista Cuadernos de Pedagogia*, 219, 22-27.
- Gimeno, J. (1990). *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In A. Nóvoa (org.). *Profissão professor*, pp.61-88. Porto: Porto Editora.
- Gimeno, J. (1995). Consciência da acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*, 63-92. Porto: Porto Editora.
- Good, T. & Mulryan, C. (1990). Teacher rating: a call for teacher control and self-evaluation. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation – Assessing elementary and second daey schools teachers* (pp. 191-215). California: A Sage Publications Company.
- Gomes, A. (2004). *A escola*. Porto: Porto Editora.

- Greene, M. (1992). Teacher supervision as Professional development: Does it work? *Journal of Curriculum and Supervision*, 7 (2), 131-148.
- Grupo de Missão (1997). "Referências e acreditação da formação de professores". Resolução do Conselho de Ministros N°88/97, de 9 de Junho.
- Grupo de Missão (1998). "Referências e acreditação da formação de professores". Resolução do Conselho de Ministros.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newberry Park. Sage Publishers.
- Hadji, C. (1995). *Penser et agir l'éducation: de intelligence du développement au développement des intelligences*. Paris: ESF.
- Haefele, D. (1992). Evaluating teachers: An alternative model. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5(4), 335-345.
- Haefele, D. (1993). Evaluating teachers: A call for change. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7 (1), 21-31.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1995). *Multivariate data: Analysis with readings*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hargreaves, D. (1993). A common – sense model of professional development of teachers In J. Elliott (Ed.), *Reconstructing teacher education: Teacher development* (pp.86-94). London: The Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Helm, V. (1995). Evaluating professional support personnel: A conceptual framework. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9(2), 105-121.
- Hopkins, D. (1992). *Evaluation for school development* (2ªed.). Buckingham: Open University Press.
- Hughes, A. (1995). Teacher evaluation: An analysis of implementation of a goal-setting professional growth model. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9(3), 243-257.
- INAFOP – Ministério de Educação (2000). *Padrões de qualidade da formação inicial de professores*. Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores.
- INAFOP, Ministério da Educação (2002). *Prática profissional dos cursos de formação inicial de professores*. Instituto de Acreditação da Formação de professores.
- INAFOP, Ministério da Educação (2000). *Perfil Geral de desempenho do educador e do professor e perfil específico do desempenho do educador de infância*.

- Documentos preparatórios do processo de acreditação de cursos de formação inicial de 3 professores – nº5 Outubro.
- Instituto politécnico de Leiria (2001). *Bolonha à portuguesa. Cadernos do Ensino Superior*, Editorial Nova Esperança, O Correio, Lda.
- Imbernon, E. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.
- Iwanicki, E. & Rindone, D. (1995). Integrating professional development, teacher evaluation and student learning: The evolution of teacher evaluation policy in Connecticut. In D. Duke (Ed), *Teacher evaluation policy: From accountability to professional development* (pp. 65-98). Albany: State University of New York Press.
- Kartz, D. & Stolland, E. (1959). A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. S. Koch (Ed.), *psychology: A study of a science*. New York: McGraw-Hill.
- Ketele, J.& Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kremer-Hayon, L. (1991). Teacher professional development. The elaboration of a concept. *Europeau Journal of Teacher Education*, 14(1), 79-85.
- Kuligowsk, B., Holdzkom, D. & French, R. (1993). Teacher performance evaluation in the son the astern states: Forms and functions. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 6(4), 335-358.
- Kyriacou, C. (1991). *Essential teaching skills*. London: Simon and Schuster Education.
- Johnson, T. (1993). Teacher evaluation: The nest generation. *Journal of Personnel Evaluation in education*, 7(3), 205-206.
- Joint Commitee on Standards for educational evaluation (1981). *Standards for evaluations of educational, programs, projects and materials*. New York: McGraw-Hill Company.
- Joint Commitee on Standards for educational evaluation (1988). *The personnel evaluation standards. How to assess systems for evaluating educators*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Landy, F. & Farr, J. (1980). Performance rating. *Psychological Bulletin*, 87, 72-107.
- Lima, M. (1995). *Inquérito sociológico* (4ª Edição). Editorial Presença: Lisboa.

- Little R. (1988) Missing data in large surveys. *Journal of Business and Economic Statistics* 6:287-301.
- Little, J. (1993). Teacher! Professional development in climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-151.
- Lei-quadro, 1989.
- Machell, J. (1995). The teacher evaluation environment: An examination of attributes related to teacher growth. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9(3), 259-273.
- Manatt, R. & Price, P. (1994). Five factor teacher performances evaluation for career ladder placement. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(3), 239-250.
- McConney, A. (1995). Introduction: Common ground for a unified approach. *Studies in Educational Evaluation*, 21(2), 105-109.
- Medley, D. (1982). Teacher competency testing and the teacher educator. Charlottesville: *Bureau of Educational Research, University of Virginia*.
- Medley, D. (1987). Criteria for evaluating teaching. In Dunkin, M. D. (Ed). *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (pp.169-181). Oxford: Pergomon Press.
- Millman, J. (1981). *Handbook of teacher evaluation*. Beverly Hills: Sage Publications, Inc.
- Morales, J., Reboloso, E. & Moya, M. (1994). Actitudes. In J. Morales (Ed.), *Psicologia Social* (pp. 495-524). Madrid: McGra-Hill.
- Moreira, (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Morgado, J (2005). Currículo e profissionalidade docente. Porto Editora.
- Morgado, J. (2007). Novo estatuto da carreira docente : Que desafios? *Revista Portuguesa de pedagogia, Ano 41-1*.
- Nascimento, G. ; Passos, A. (2008). Avaliação do desempenho dos docentes. In Formação de formadores, Junho DGRHE.
- Natriello (1990). *Intended and unintended consequences: Purposes and effects of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teacher* (pp.35-45). Newbury Park: Corwin Press, Inc.
- Neave, G. (1985). Accountability in education. In H. Walberg & G. Haertel (Ed). *The international encyclopedia of educational evaluation*, (pp.19-29). Newbury Park: Corwin Press, Inc.

- Nevo, D. (1990). Normative dimensions of evaluation practice. In H. Walberg, & G. Haertel (Ed), *The international encyclopedia os educational evaluation* (pp. 89-91). Oxford : Pergamon Press.
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation : A dialogue for shool improvement*. Oxford: Pergamon.
- Norman, C. (1994). How teachers can use the professional evaluation standards. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(3), 329-340.
- Nóvoa, A. (coord.) (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa : D. Quixote.
- Nunnaly, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pérez Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor – A formação do professor como profiossional reflexivo. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp.93-114). Lisboa: Publicações D. Quixote / IIE.
- Peterson, K. (1995). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and pratices*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Popham, W. (1983). *Avaliação educacional*. Editora Globo, Porto Alegre. Tradução de: Rache V.; Kude, V.; Feldens, M.
- Popham, W. (1988). Judgement-based teacher evaluation. In S. Stanley & W. Popham (Eds.). *Teacher evaluation: Six prescriptions for success* (56-77). Association of Supervision and Curriculum Development.
- Powney, J. (1991). Teacher appraisal: the case for a development approach. *Educational Research*, 33(2), 83-92.
- Raposo, N. (1988). Formação psicopedagógica de professores – Balanços e perspectivas *Revista da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra, N°1*, 143, 154.
- Rebell, M. (1991). Teacher performance assessment: The changing state of law. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5(2), 227-235.
- Reis, E., Melo, P., Andrade, R. & Calapez, T. (1996). *Estatística aplicada*. Lisboa: Edições.
- Reynolds, A. (1992). Getting to the core of the apple: A theoretical view of the knowledge base of teaching. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 6(1), 41-55.

- Rodrigues, A. & Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Ministério da Educação: DGRHE.
- Rodrigues, P. (1993). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Org. de Estrela, A.; Nóvoa, A. Porto: Porto Editora.
- Saint-Germain (1993). L'appropriation de l'aculture d'évaluation. *Éducation & Pedagogies*, 20, 75-81
- Sanches, A. (1985). La evaluación del professor: Perspectivas y resultados. *Revista de Educación*, 227, 223-237.
- Sanches, M. (2002). Convite a uma reflexão crítica sobre a nova profissionalidade docente. In M. Fernandes et. al (org). *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Santos Guerra, H. (1993). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora Málaga*. Ediciones Aljibe.
- Schalock, M., Cowart, B. & Staebler, B. (1993). Teacher productivity revisited: Definition, theory, measurement, and application. *Journal of Evaluation in Education*, 7(2), 179-196.
- Shalock, H., Schalock, M.; Cowart, B. & Myton, D. (1993). Extending teacher assessment beyond knowledge and skills: An emerging focus on teacher accomplishments. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7(2), 105-133.
- Schon, D. (1988). Coaching reflective Teaching. In Grimmett & G. Erickson, eds.. *Reflection in Teacher Education*, 19-29. New York: Teacher College Press.
- Schon, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações D. Quixote/IEE.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagne & M. Scriven (Eds.). *Perspectives on curriculum evaluation*. Chicago: AERA, Rand McNally.
- Scriven, M. (1981). Summative teacher evaluation. In Millman (Ed.). *Handbook of teacher evaluation*, (pp.244-271). Beverly Hills: Sage Publication, Inc.
- Scriven, M. (1988). Evaluating teachers as professional: The duties-based approach. In S. Stanley & W. Popham (Eds.). *Teacher evaluation: Six prescriptions for success*, 110-142. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Scriven, M. (1990). Teacher selection. In Millman & Darling-Hammond (Eds.). *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teacher*, (pp.76-103). Newbury Park: Corwin Press, Inc.

- Scriven, M. (1994). Duties of the teacher. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2), 151-184.
- Scriven, M. (1995). A unified theory approach teacher evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 21(2), 111-129.
- Sherman, S., Judd, C. & Park, B. (1989). Social cognition. *Annual Review of Psychology*, 40, 40-281.
- Shinkfield, A. (1995). Principal and peer evaluation of teachers for professional development. In A. Shinkfield. & Stufflebeam (Eds.), *Teacher evaluation: Guide to effective practice*, (pp.302-318). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Shinkfield, A. & Stufflebeam, D. (1995). *Teacher evaluation: Grid to effective practice*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Soto, A. (1994). La evaluación y el desarrollo profesional de docente. *Revista de Ciències de L' Educació*, III (2), 45-64.
- Stevens, J. (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Cap. 11.
- Stiggins, R. & Duke, D. (1988). *The case for commitment to teacher growth*. Albany: SUNY Press.
- Stronge, J. (1991) The dynamics of effective performance evaluation systems in education: Conceptual human relations, and technical domains. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5(1), 77-83.
- Stronge, J. (1995). Balancing individual and institutional goals in educational personnel evaluation: A conceptual framework. *Studies in Educational Evaluation*, 21(2), 131-151.
- Stronge, J. & Helm, V. (1990). Evaluation educational support personnel: A conceptual and legal framework. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4(2), 145-156.
- Stronge, J. & Helm, V. (1992). A performance evaluation system for professional support personnel. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(2), 175-180.
- Stufflebeam, D. (1985). A conceptual framework for study of superintendent evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9(4), 317-333.

- Stufflebeam, D. (1990). Professional standards for educational evaluation. In H. Walberg, & G. Haertel (Ed), *The international encyclopedia os educational evaluation* (pp. 94-106). Oxford : Pergamon Press.
- Stufflebeam, D. (1994). Introduction: recommendations for improving evaluation in U.S. public shools. *Studies in Educational Evaluation*, 20(1), 3-21.
- Stufflebeam, D. (1995). *Teacher evaluation : guide to effective pratice*. Boston : Kluwer Academic Publishers.
- Sweeney, J. (1994). New paradigms in teacher evaluation: The SBESD model. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(3), 223-237.
- Trindade, V. (2002). Professores e profissionalidade. In M. Fernandes *et. al* (org). *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Thélot, C. (1993). *L' evaluation du système éducatif*. Paris : Éditions Nathan.
- Tyson, L. & Silvermen, S. (1994). A detailed analysis of state-wide teacher appraisal scores. *Journal Personnel Evaluation in Education*, 8(4), 377-400.
- Webb, G. (1994). *Making the mosto f appraisal. Career and professional development planning for lecturers*. London: Kogan Page.
- Webster, W. (1995). The connection between personnel evaluation and school evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 21(2), 227-254.
- Wideen, M. (1994). *The struggle for changes*. London: The Falmer Press.
- William, D. & Black, P. (1996). Meanings and consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment: *British Educational Research Journal*, 22(5), 537-548.
- Wilson, G. (1986). Atitudes. In H. Eysenck & G. Wilson (Eds.), *Manual de Psicologia humana*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Wise, A., Darling-Hammond, L., Mc Laughin, M. & Bernstein, H. (1984). *Teacher evaluation. A study of effective pratices*. Santa Monica: The Rand Corporation.
- Valentine, J. (1992). *Principles and pratices for effective teacher evaluation*. Bóston: Allyn and Bacon. June: Rand Corporation.
- Vieira, C. (1995). Investigação quantitativa e investigação qualitativa: uma abordagem comparativa. Relatório de uma aula teórico-prática realizado, no âmbito das provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, *apresentado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação*. Universidade de Coimbra.
- Viegas, H. (2009). Avaliação do Desempenho Docente: Um novo enquadramento para o

exercício do ensino. *Revista portuguesa de pedagogia*, 43-2, 173-199.

Vieira, F. (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1995). Avaliação no contexto da reforma. In J. Pacheco & M. A.

Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para praticum: uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 115-138). Lisboa: Publicações D. Quixote/IIE.

ANEXOS

ANEXO I

Comparação de políticas na avaliação de professores (Duke, 1995. p.113)

Reformas	Carolina do Norte	Luisiana	Connecticut	Washington	Inglaterra e Gales
Sistemas de avaliação distintos para a prestação de contas e para o desenvolvimento profissional	*	#	*	*	
Diferentes linhas de orientação na avaliação de professores efectivos e não efectivos	#	#	#	*	
Não são exigidas anualmente avaliações sumativas para os professores competentes e efectivos	*	*	*	*	*
Controlo local da avaliação dos professores	#	#	#1	#	#
Padrões de desempenho especificados pelo estado e/ou linhas de orientação para avaliações sumativas locais	#	#	#	#	
Papéis para os pares e/ou para avaliadores externos		#	#		
Exigência de treino dos avaliadores	*	#	#	#	
Componente do desenvolvimento profissional da avaliação dos professores orientada por objectivos para os professores principiantes	*	#	*	*	*
Resultados da avaliação formativa excluídos das considerações nas avaliações sumativas	*	*	*	#	

Nota: # - Exigido pela política do estado; * - A política do estado autoriza opções locais; 1 - Excluindo a avaliação dos professores internos.

ANEXO II

Critérios de avaliação dos professores

(Adaptado de Kuligowski e tal., 1993) – p.120

	Professores principiantes	Professores certificados
Planificação do ensino	9	8
Realização do ensino	12	11
Gestão da sala de aula	12	11
Avaliação do progresso dos alunos	11	10
Envolvimento dos alunos	11	10
Clima/Relações interpessoais	11	10
Resultados dos alunos	4	5
Comunicação básica	10	9
Características pessoais	4	5
Responsabilidades profissionais	7	8
Desenvolvimento profissional	7	8
Liderança profissional	4	5

ANEXO III

“Critérios de avaliação do desempenho docente” (Simões, G.A., 2000, pág.122)

	Valentine, 1992	Ellet et al, 1994	Holdzkom & Brandt, 1995	Dwyer, 1995	Shinkfield, 1995	Rindone & Iwanicki, 1995
Áreas / Dimensões	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de ensino • Relações interpessoais • Responsabilidades profissionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação, planificação e avaliação • Gestão da sala de aula e do comportamento • Contexto da aprendizagem • Melhoramento da aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão do tempo de ensino • Gestão do comportamento dos alunos • Apresentação do ensino • Monitorização do desempenho • Feedback do ensino • Facilitação da instrução • Comunicação dentro do contexto educacional • Desempenho de deveres não profissionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização do conhecimento na aprendizagem dos alunos • Criação do ambiente favorável à aprendizagem dos alunos • Ensino para a aprendizagem dos alunos • Profissionalismo do professor 	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura da escola • Planificação e organização • Motivar os alunos para aprender • Relações com os alunos • Utilização dos recursos • Técnicas de ensino • Relações com os pais • Desenvolvimento profissional e responsabilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificação • Gestão do ambiente da sala de aula • Instrução • Avaliação • Responsabilidade profissional
Componentes/ Indicadores	Cada uma das três áreas inclui vários critérios, num total de 15. Cada um destes contém um número diversificado de descritores num total de 131.	As quatro dimensões englobam um total de 23 componentes, e cada uma destas um número igualmente variável de indicadores, num total de 140.	Estas oito funções traduzem-se num número diversificado de práticas, num total de 38.	Os quatro domínios contêm um número variável de componentes, num total de 19.	Cada um destes oito critérios é composto por um número variável de indicadores, num total de 73.	As cinco áreas contêm um número diversificado de indicadores, num total de 14.

ANEXO IV CATEGORIZAÇÃO

A – CRITÉRIOS / DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO

- 11.** A avaliação do desempenho valoriza a conduta moral e profissional do docente;
- 15.** Os instrumentos de avaliação devem ser elaborados com base num referencial de avaliação previamente conhecido;
- 22.** A dimensão ética e profissional do docente não pode ser avaliada apenas pela formação contínua;
- 24.** O conhecimento prévio dos critérios de avaliação vai proporcionar uma melhoria no desempenho docente;
- 28.** A avaliação de desempenho docente deve incidir apenas na dimensão prática e na sua eficácia;
- 32.** O novo modelo de avaliação do desempenho docente tem critérios explícitos, transparentes e objectivos;
- 35.** Deve haver consenso entre todos os intervenientes sobre os critérios e técnicas a utilizar na avaliação dos docentes;
- 37.** A “assiduidade” constitui um critério válido para avaliar o desempenho docente;
- 40.** A “auto-avaliação” é um factor essencial na avaliação de desempenho docente;
- 43.** A avaliação do desempenho docente deve incidir apenas na qualidade científica e pedagógica;
- 52.** Os resultados dos alunos devem ser tidos em conta na avaliação do desempenho docente;
- 59.** A avaliação do desempenho docente deve dar especial importância à relação do docente com toda a comunidade escolar;

B – POTENCIALIDADES DO NOVO REGIME DE AVALIAÇÃO

- 5.** Este novo modelo de avaliação reforça uma cultura de colaboração;
- 10.** O novo modelo de avaliação destaca de forma justa os docentes com melhores desempenhos profissionais;
- 14.** Com este novo regime de avaliação a categoria de professor titular está reservada aos docentes com melhor desempenho;

16. O novo modelo de avaliação de desempenho contribui para a revalorização da imagem social do professor;
20. A avaliação de desempenho é feita mais em prol da economia, despendendo menos em salários e alargando mais o percurso ao longo da carreira, do que em prol da educação;
26. A avaliação do desempenho vai permitir ajudar os docentes que mostram maior dificuldade no desempenho das suas tarefas;
27. O novo modelo de avaliação contribui para uma melhor articulação e sequencialidade curricular;
36. O novo modelo de avaliação de desempenho contribui para melhorar o clima das escolas;
38. A avaliação do desempenho docente tem por finalidade evidenciar aos destinatários da educação (alunos e pais) a eficácia docente;
41. O novo regime de avaliação reduz o professor a um mero técnico;
45. Este novo modelo de avaliação permite inventariar necessidades de formação e detectar factores que influenciam o rendimento profissional;
47. Este novo modelo de avaliação de desempenho contribui para uma nova forma de exercer a profissão docente;
51. Este novo sistema de avaliação de desempenho vai proporcionar uma maior eficiência na organização e gestão escolar;
60. O novo modelo de avaliação de desempenho promove a qualidade do ensino e da aprendizagem.

C – CONDIÇÕES SUBJACENTES AO AVALIADOR

3. A avaliação entre pares não garante a necessária isenção no processo de avaliação;
6. Os projectos de investigação e ou de inovação educativa da iniciativa dos docentes devem ser valorizados pelo órgão de gestão;
8. A diferença de estatutos entre avaliador e avaliado é uma condição fundamental na avaliação do desempenho;
17. Não existe formação no domínio da avaliação que permita avaliar o desempenho docente;
21. É importante que o Coordenador de Departamento ou do Conselho de docentes saibam como o docente organiza as actividades lectivas;

- 30.** A avaliação do desempenho vai permitir ao órgão de gestão saber quais são as competências profissionais de todos os docentes;
- 31.** O novo modelo de avaliação de desempenho é eficaz na validação dos objectivos e na detecção de deficiências de rendimento dos alunos;
- 33.** É importante existirem diversos avaliadores na avaliação do desempenho docente;
- 39.** É aceitável o processo de delegação de competências na avaliação do desempenho do docente;
- 48.** Os avaliadores são reconhecidos como especialistas na área da avaliação de desempenho;
- 56.** O papel de avaliadores são docentes com mais experiência, mais autoridade e mais formação;

D – CONDIÇÕES SUBJACENTES AO AVALIADO

- 2.** Os professores já procuravam enriquecer o seu desempenho profissional através da formação, independentemente da sua avaliação;
- 7.** O novo regime de avaliação do desempenho docente promove a auto-estima e a motivação dos docentes;
- 12.** O avaliador mais importante no processo de avaliação é o próprio docente;
- 13.** Premiar os docentes que se destacam por um melhor desempenho contribui para a excelência profissional;
- 18.** A avaliação de desempenho centra-se na produção de informação útil para o docente tomar decisões ao nível das estratégias de ensino;
- 34.** A definição dos objectivos individuais é um dos aspectos essenciais da avaliação do docente;
- 44.** Os docentes devem ser intervenientes activos no processo de avaliação do seu desempenho;
- 49.** A atribuição das classificações de Excelente e de Muito Bom não deve depender das cotas determinadas pela avaliação da escola;
- 55.** A auto-avaliação sobre o desempenho conduz a consecução dos objectivos propostos pelo docente;
- 57.** A avaliação de desempenho docente exige que o avaliado se empenhe num processo contínuo de desenvolvimento profissional;

E – MÉTODOS E TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO / GRELHAS

1. A avaliação do desempenho constitui um direito dos docentes, devendo-lhes ser dado conhecimento do referencial que a vai orientar;
4. Não faz sentido uma avaliação profissional uma vez que essa já foi realizada durante o estágio;
9. A avaliação de desempenho deve incidir fundamentalmente na vertente profissional e ética;
19. A avaliação do desempenho docente deve ser de natureza mais formativa que sumativa;
23. Este novo modelo de avaliação é essencialmente burocrático;
25. A lógica sumativa do novo sistema de avaliação de desempenho poderá inibir o aperfeiçoamento das práticas educativas dos professores;
29. Deve existir flexibilidade na utilização de métodos e técnicas de avaliação de desempenho docente;
42. Este novo modelo de avaliação de desempenho docente está orientado para a mudança e valoriza os aspectos contextuais e organizacionais;
46. Não existem métodos eficazes para avaliar o desempenho dos professores;
50. Prefiro este novo sistema de avaliação de desempenho docente actual ao anterior;
53. A heterogeneidade de procedimentos de avaliação de escola para escola ocasiona problemas éticos;
54. É possível avaliar o desempenho docente sem normativos legais;
58. A observação de aulas constitui o melhor meio de avaliação do desempenho docente.

ANEXO V
ATITUDES DOS DOCENTES FACE À AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO
(ADAD)

INSTRUÇÕES

Este questionário tem como objectivo conhecer as atitudes dos docentes face ao **novo modelo de avaliação de desempenho**, actualmente em vigor. Os dados recolhidos são anónimos e confidenciais, somente utilizados com fins de investigação, dependendo a qualidade desta da veracidade das suas respostas.

Segue-se um conjunto de afirmações às quais deve fazer corresponder o seu grau de concordância / discordância, sabendo que:

- 1. Discordância muito forte;**
- 2. Discordância forte;**
- 3. Discordância moderada;**
- 4. Discordância ligeira;**
- 5. Nem discordância, nem concordância;**
- 6. Concordância ligeira;**
- 7. Concordância moderada;**
- 8. Concordância forte;**
- 9. Concordância muito forte.**

1. A avaliação do desempenho constitui um direito dos docentes, devendo-lhes ser dado conhecimento do referencial que a vai orientar;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
2. Os professores já procuravam enriquecer o seu desempenho profissional através da formação, independentemente da sua avaliação;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
3. A avaliação entre pares não garante a necessária isenção no processo de avaliação;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
4. Não faz sentido uma avaliação profissional uma vez que essa já foi realizada durante o estágio;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
5. Este novo modelo de avaliação reforça uma cultura de colaboração;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
6. Os projectos de investigação e/ou de inovação educativa da iniciativa dos docentes devem ser valorizados pelo órgão de gestão;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
7. O novo regime de avaliação do desempenho docente promove a auto-estima e a motivação dos docentes;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
8. A diferença de estatutos entre avaliador e avaliado é uma condição fundamental na avaliação do desempenho;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
9. A avaliação do desempenho deve incidir fundamentalmente na vertente profissional e ética;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
10. O novo modelo de avaliação destaca de forma justa os docentes com melhores desempenhos profissionais;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
11. A avaliação do desempenho valoriza a conduta moral e profissional do docente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
12. O avaliador mais importante no processo de avaliação é o próprio docente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
13. Premiar os docentes que se destacam por um melhor desempenho contribui para a excelência profissional;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
14. Com este novo regime de avaliação a categoria de professor titular está reservada aos docentes com melhor desempenho;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
15. Os instrumentos de avaliação devem ser elaborados com base num referencial de avaliação previamente conhecido;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
16. O novo modelo de avaliação de desempenho contribui para a revalorização da imagem social do professor;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
17. Não existe formação no domínio da avaliação que permita avaliar o desempenho docente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
18. A avaliação de desempenho centra-se na produção de informação útil para o docente tomar decisões ao nível das estratégias de ensino;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
19. A avaliação do desempenho docente deve ser de natureza mais formativa que sumativa;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
20. A avaliação de desempenho é feita mais em prol da economia, despendendo menos em salários e alargando mais o percurso ao longo da carreira, do que em prol da educação;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
21. É importante que o Coordenador de Departamento ou do Conselho de docentes saibam como o docente organiza as actividades lectivas;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
22. A dimensão ética e profissional do docente não pode ser avaliada apenas pela formação contínua;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
23. Este novo modelo de avaliação é essencialmente burocrático;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
24. O conhecimento prévio dos critérios de avaliação vai proporcionar uma melhoria	1 2 3 4 5 6 7 8 9

no desempenho docente;	
25. A lógica sumativa do novo sistema de avaliação de desempenho poderá inibir o aperfeiçoamento das práticas educativas dos professores;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
26. A avaliação do desempenho vai permitir ajudar os docentes que mostram maior dificuldade no desempenho das suas tarefas;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
	1. Discordância muito forte; 2. Discordância forte; 3. Discordância moderada; 4. Discordância ligeira; 5. Nem discordância, nem concordância; 6. Concordância ligeira; 7. Concordância moderada; 8. Concordância forte; 9. Concordância muito forte.
27. O novo modelo de avaliação contribui para uma melhor articulação e sequencialidade curricular;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
28. A avaliação de desempenho docente deve incidir apenas na dimensão prática e na sua eficácia;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
29. Deve existir flexibilidade na utilização de métodos e técnicas de avaliação do desempenho docente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
30. A avaliação do desempenho vai permitir ao órgão de gestão saber quais são as competências profissionais de todos os docentes;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
31. O novo modelo de avaliação de desempenho é eficaz na validação dos objectivos e na detecção de deficiências de rendimento dos alunos;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
32. O novo modelo de avaliação do desempenho docente tem critérios explícitos, transparentes e objectivos;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
33. É importante existirem diversos avaliadores na avaliação do desempenho docente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
34. A definição dos objectivos individuais é um dos aspectos essenciais da avaliação do docente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
35. Deve haver consenso entre todos os intervenientes sobre os critérios e técnicas a utilizar na avaliação dos docentes;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
36. O novo modelo de avaliação de desempenho contribui para melhorar o clima das escolas;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
37. A “assiduidade” constitui um critério válido para avaliar o desempenho docente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
38. A avaliação do desempenho docente tem por finalidade evidenciar aos destinatários da educação (alunos e pais) a eficácia docente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
39. É aceitável o processo de delegação de competências na avaliação do desempenho do docente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
40. A “auto-avaliação” é um factor essencial na avaliação de desempenho docente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
41. O novo regime de avaliação reduz o professor a um mero técnico;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
42. Este novo modelo de avaliação de desempenho docente está orientado para a mudança e valoriza os aspectos contextuais e organizacionais;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
43. A avaliação do desempenho docente deve incidir apenas na qualidade científica e pedagógica;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
44. Os docentes devem ser intervenientes activos no processo de avaliação do seu desempenho;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
45. Este novo modelo de avaliação permite inventariar necessidades de formação e detectar factores que influenciam o rendimento profissional;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
46. Não existem métodos eficazes para avaliar o desempenho dos professores;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
47. Este novo modelo de avaliação de desempenho contribui para uma nova forma de exercer a profissão docente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
48. Os avaliadores são reconhecidos como especialistas na área da avaliação de desempenho;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
49. A atribuição das classificações de <i>Excelente</i> e de <i>Muito Bom</i> não deve depender das cotas determinadas pela avaliação da escola;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
50. Prefiro este novo sistema de avaliação de desempenho docente ao anterior;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
51. Este novo sistema de avaliação de desempenho vai proporcionar uma maior eficiência na organização e gestão escolar;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
52. Os resultados dos alunos devem ser tidos em conta na avaliação do desempenho docente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
53. A heterogeneidade de procedimentos de avaliação de escola para escola ocasiona problemas éticos;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
54. É possível avaliar o desempenho docente sem normativos legais;	1 2 3 4 5 6 7 8 9
55. A auto-avaliação sobre o desempenho conduz à consecução dos objectivos propostos pelo docente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9

56. O papel de avaliadores está reservado aos docentes com mais experiência, mais autoridade e mais formação;	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9
57. A avaliação de desempenho docente exige que o avaliado se empenhe num processo contínuo de desenvolvimento profissional;	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9
1. Discordância muito forte; 2. Discordância forte; 3. Discordância moderada; 4. Discordância ligeira; 5. Nem discordância, nem concordância; 6. Concordância ligeira; 7. Concordância moderada; 8. Concordância forte; 9. Concordância muito forte.	
58. A observação de aulas constitui o melhor meio de avaliação do desempenho docente;	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9
59. A avaliação do desempenho docente deve dar especial importância à relação do docente com toda a comunidade escolar;	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9
60. O novo modelo de avaliação do desempenho promove a qualidade do ensino e da aprendizagem.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9

Por favor, indique o grau de importância que atribui à avaliação do desempenho no âmbito da sua actividade profissional, na escala abaixo apresentada, sabendo que **1** indica *nada importante* e **9** indica *muito importante*:

nada importante

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

muito importante

Obrigado pela colaboração

Dados sociodemográficos e profissionais

1. Sexo:

- Feminino Masculino

2. Idade:

- Até aos 25 anos
 Entre os 26 e os 35 anos
 Entre os 36 e os 50 anos
 Entre os 51 e os 60 anos
 Mais de 60 anos

3. Habilitação Académica:

- Licenciado(a) em: _____
 Bacharel (ou equiparado) em: _____
 Frequência de um Curso Superior: _____
 Pós-graduação em: _____
 Mestrado em: _____
 Doutoramento em: _____
 Outra (especifique): _____

4. Nível de ensino que lecciona:

- 2º Ciclo 3º Ciclo 2º e 3º Ciclos
 Secundário 3º Ciclo e Secundário

5. Situação Profissional:

- Docente do Quadro de Nomeação Definitiva
 Docente de Quadro de Zona Pedagógica
 Docente profissionalizado contratado
 Docente contratado
 Docente em estágio
 Docente de Quadro de Nomeação Definitiva Destacado
 Outra (especifique) _____

6. Para além da docência exerce outros cargos?

- Não.
 Sim.

Se respondeu **Sim**, assinale com uma cruz o(s) cargo(s) que actualmente exerce:

- Elemento do Conselho Executivo

- Coordenador do Conselho de Docentes
- Coordenador de Departamento
- Coordenador dos Directores de Turma
- Director de Turma
- Outro. Especifique: _____

7. Tempo global de serviço em 31 de Agosto de 2008: __ __ anos e __ __ meses.

8. Categoria em que se encontra:

- Professor titular
- Professor

9. Papel desempenhado na avaliação:

- Avaliador
- Avaliado
- Membro da Comissão de Coordenação de Avaliação
- Avaliador por delegação de competências