



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS: O PAPEL DO
COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

Maria João Moreira Tavares Silva

Dissertação apresentada à Universidade dos Açores para a obtenção do grau de
mestre em Supervisão Pedagógica na área de especialização de Ciências

Orientador:

Professor Doutor Jorge Ávila de Lima

Ponta Delgada

2015

Ao António e à Beatriz

AGRADECIMENTOS

Ao culminar este trabalho cumpre-me agradecer a todos os que de alguma forma contribuíram para que este chegasse a bom porto.

Ao Professor Doutor Jorge Ávila de Lima por ter acreditado em mim, antes mesmo de eu ter acreditado, e por ter aceite orientar a minha dissertação, guiando-me neste caminho, umas vezes mais agradável, outras mais espinhoso, mas sempre com de uma forma segura e confiante.

Aos meus colegas e amigos Ana Catarina Lemos, Ana Lúcia Figueiredo, Andrea Pereira, Armando Branco, Carla Andrade, Conceição Pereira, Cristina Carvalho, Fernanda Águas, Helena Carreiro, Jacinto Silva, José Eduardo Medeiros, Júlia Lopes, Lígia Marques, M^a Antónia Guedes, Margarida Wallenstein, Mariano Rego, Marta Brum, Matilde Meireles, Nélia Machado, Raquel Paz, Tânia Borges, Telma Pereira, Teresa Álvares Cabral e Teresa Amaral, que em circunstâncias várias foram muito importantes para a prossecução do meu trabalho.

A todos os professores anónimos que disponibilizaram o seu tempo para responder ao questionário, bem como aos quatro coordenadores de departamento que não posso nomear, mas que gentilmente acederam conceder-me uma entrevista.

Às minhas amigas, Flávia Freitas, Lina Luciano e Nélia Rosa, companheiras deste ou doutros desafios, que sempre me acompanharam e incentivaram ao longo deste percurso.

Ao meu marido, por estar ao meu lado.

À minha filha, que me ajudou em todo o trabalho de transformação dos dados recolhidos, muitas vezes abdicando daquilo que mais gostava de fazer, para me auxiliar.

RESUMO

A implementação de novos modelos de avaliação do desempenho docente, a nível nacional e internacional, que vão ao encontro das crescentes exigências das sociedades modernas, no que diz respeito ao desenvolvimento profissional dos professores, à qualidade de ensino e ao sucesso dos alunos, tem enfrentado constrangimentos de ordem diversa e algum mal estar na classe docente. Particularmente, a nível da Região Autónoma dos Açores, a entrada em vigor de um novo Estatuto da Carreira Docente teve como consequência a implementação de um novo modelo de avaliação do desempenho docente que, relativamente ao anterior, trouxe como principais alterações a passagem de um modelo de autoavaliação para um modelo de heteroavaliação pelos pares, a introdução da obrigatoriedade da observação de aulas, particularmente para os professores mais novos, e o reforço do papel do coordenador de departamento na avaliação e no desenvolvimento profissional dos professores a seu cargo.

Assim, a nossa investigação teve como principal objetivo compreender a relação entre a implementação da avaliação do desempenho docente a nível da Região Autónoma dos Açores e o desenvolvimento profissional dos professores, mediado pelo coordenador de departamento. Para o efeito, optámos por um estudo eminentemente quantitativo, em que foram inquiridos por questionário os professores de ciências do terceiro ciclo e ensino secundário da ilha de S. Miguel, bem como os respetivos coordenadores de departamento curricular. Após a análise dos resultados, foram também realizadas quatro entrevistas a coordenadores de departamento, com vista a esclarecer alguns aspetos suscitados pela análise dos questionários.

Os resultados permitem inferir que este modelo de avaliação do desempenho docente não tem atingido os objetivos de desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria dos resultados dos alunos a que se propõe, essencialmente porque não contou com a colaboração dos docentes na definição do referencial, o que não levou a uma apropriação do mesmo; a observação de aulas não tem contribuído para um crescimento profissional, mas para um mero cumprir de calendário; houve um desinvestimento na formação dos docentes e os mesmos continuam, na maior parte dos casos, a trabalhar isoladamente. Por outro lado, os coordenadores de departamento continuam centrados em questões essencialmente organizativas, não tendo um papel muito interventivo no desenvolvimento profissional dos docentes a seu cargo.

ABSTRACT

The implementation of new assessment models of teacher performance, both on a national and international level, which are intended to meet the growing requirements of modern societies in what concerns the professional development of teachers, the quality of education and the students' success, have been facing several embarrassments and some dissatisfaction within the teachers' professional class. Particularly, in the Região Autónoma dos Açores, the implementation of a new Statute of Teacher Career has brought to light a new model of teacher assessment, that, when compared to the former one, brought some major changes such as the change from a self assessment model to an assessment by the peers, the obligation of observed classes, mainly for younger teachers, and the reinforcement of the role of the head of department in the assessment and professional development of his/her teachers.

Therefore, our investigation had, as its main goal, the understanding of the connection between the implementation of teachers' work assessment in the Região Autónoma dos Açores and the professional development of teachers, mediated by the head of department. For this purpose, we have chosen a predominantly quantitative study, in which were inquired through a questionnaire the S. Miguel Island's 7TH to 12TH grade science teachers, as well as their heads of department. After analysing these results, we also interviewed four heads of department in order to clarify some aspects raised by the analysis of the questionnaires.

The results allow us to infer that this assessment model of teacher performance hasn't been achieving its goals of professional development of teachers, or the improvement of students' success, mainly because it didn't count with the teachers' collaboration in the definition of the reference, which did not lead to an appropriation of it; the observation of classes hasn't been contributing to a professional growth and it is only being used to meet the schedule; there was a disinvestment in teachers' training, and they keep on working on their own. On the other hand, the heads of department are more concerned about organizational aspects, and don't have an important role in the teachers' professional development.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO LEGAL DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE	14
1. Da Lei de Bases do Sistema Educativo ao Estatuto da Carreira Docente	15
2. O Estatuto da Carreira Docente na Região Autónoma dos Açores	21
3. O papel do Coordenador de Departamento	24
CAPÍTULO 2 – CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE	28
1. Funções da avaliação dos professores	29
1.1. Desenvolvimento profissional dos professores	30
2. Objetos e referentes da avaliação dos professores	39
3. Atores da avaliação dos professores	49
3.1. Supervisão pedagógica	51
4. Momentos da avaliação dos professores	56
5. Meios e instrumentos da avaliação dos professores	58
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	66
1. Objetivos	67
2. Modelo de análise	68
3. Abordagem de investigação	70
4. Instrumentos de recolha de dados	71
4.1. O questionário	71
4.1.1. <i>Recolha de dados quantitativos e respetivos cuidados éticos</i>	72
4.1.2. <i>Análise dos dados quantitativos</i>	73
4.2. As entrevistas	74
4.2.1. <i>Recolha de dados qualitativos e respetivos cuidados éticos</i>	75
4.2.2. <i>Análise dos dados qualitativos</i>	76
5. População	76
5.1. Caracterização dos docentes do grupo disciplinar 520 (Biologia/Geologia)	77
5.2. Caracterização dos coordenadores de departamento curricular que integra o grupo disciplinar 520 (Biologia/Geologia)	80

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	83
1. Percepções acerca da avaliação do desempenho docente	84
1.1. Referentes da ADD	84
1.1.1. <i>Componentes da ADD que mais poderão contribuir para o DP dos professores da RAA</i>	85
1.1.2. <i>Componentes da ADD que menos poderão contribuir para o DP dos professores da RAA</i>	88
1.2. Objetivos da ADD na RAA	90
1.3. Modelo formativo ou sumativo da ADD	93
1.4. Atores que deverão intervir na ADD	94
1.5. Níveis de desempenho que deverão ser considerados na ADD	97
1.6. Periodicidade da ADD	98
1.7. Meios e instrumentos que deverão ser utilizados na ADD	100
1.8. Opinião global dos entrevistados sobre o modelo de ADD em vigor na RAA	102
2. Procedimentos de observação de aulas	102
2.1. Aulas observadas	103
2.2. Observadores	103
2.3. Divulgação do calendário de observação de aulas	104
2.4. Encontro de pré-observação	104
2.5. Procedimentos durante o encontro de pré-observação	105
2.6. Procedimentos durante a observação	106
2.7. Encontro de pós-observação	107
2.8. Procedimentos durante o encontro de pós-observação	107
2.9. Opinião global dos entrevistados sobre a observação de aulas	109
3. Aspectos do desenvolvimento profissional promovidos pela avaliação do desempenho docente	110
4. Ações do coordenador de departamento curricular	113
4.1. Frequência das reuniões de departamento	114
4.2. Práticas do CD	115
4.2.1. <i>Práticas dos CD mais assinaladas: perspectiva dos professores e dos CD</i>	115
4.2.2. <i>Práticas dos CD menos assinaladas: perspectiva dos professores e dos CD</i>	117
4.2.3. <i>Distribuição das práticas dos CD, por função</i>	119
4.3. Funções do CD	120
4.4. Satisfação com o CD no que diz respeito ao seu contributo para o DP dos professores	121
4.5. Perfil do CD	122

5. Percepções acerca da melhoria do sucesso dos alunos resultante da implementação da avaliação do desempenho docente	124
5.1. Sucesso dos alunos	124
5.2. Percepções acerca do sucesso dos alunos	125
5.2.1. <i>Componentes que mais poderão contribuir para o sucesso dos alunos</i>	126
5.2.2. <i>Componentes que menos poderão contribuir para o sucesso dos alunos</i>	126
CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO E CONCLUSÕES	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
ANEXO 3.1. Modelo de análise	146
ANEXO 3.2. Questionário dirigido aos docentes do grupo 520	150
ANEXO 3.3. Questionário dirigido aos coordenadores de departamento	161
ANEXO 3.4. Autorização da senhora diretora regional de educação para a aplicação dos questionários	172
ANEXO 3.5. Guião da entrevista	173
ANEXO 3.6. Protocolo de consentimento informado para a entrevista	177
ANEXO 4.1. Tabelas de contingência para o teste de chi-quadrado	178
ANEXO 4.2. Práticas dos coordenadores – percentagem de respostas afirmativas	187
ANEXO 4.3. Teste <i>t</i> de Student e teste U de Mann-Whitney	188

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 4.1. Opinião dos inquiridos acerca das componentes da ADD que mais poderão contribuir para o DP dos docentes da RAA	85
Quadro 4.2. Opinião dos inquiridos acerca das componentes da ADD que menos poderão contribuir para o DP dos docentes da RAA	88
Quadro 4.3. Opinião dos inquiridos acerca dos objetivos da ADD na RAA	91
Quadro 4.4. Opinião dos inquiridos acerca do tipo de modelo de ADD implementado na RAA	93
Quadro 4.5. Opinião dos inquiridos acerca dos atores que deverão intervir na ADD	94
Quadro 4.6. Opinião dos inquiridos acerca dos níveis de desempenho que deverão ser considerados na ADD	98
Quadro 4.7. Opinião dos inquiridos acerca da periodicidade da ADD	99
Quadro 4.8. Opinião dos inquiridos acerca dos meios e instrumentos que deverão ser utilizados na ADD	100
Quadro 4.9. Distribuição dos observadores de aulas	104
Quadro 4.10. Aspetos focados no encontro de pré-observação	106
Quadro 4.11. Aspetos focados no encontro de pós-observação	108
Quadro 4.12. Opinião dos inquiridos acerca dos aspetos do DP que poderão ser propiciados pela implementação da ADD na RAA	111
Quadro 4.13. Práticas do CD mais assinaladas	116
Quadro 4.14. Práticas dos CD menos assinaladas	118
Quadro 4.15. Distribuição das práticas do CD, por função	119
Quadro 4.16. Funções dos CD	120
Quadro 4.17. Satisfação global dos professores com os seus CD, no que diz respeito ao seu DP	121
Quadro 4.18. Opinião dos professores acerca do perfil do seu CD	123
Quadro 4.19. Opinião dos inquiridos sobre se a ADD tem contribuído ou não para uma melhoria do sucesso dos alunos	125
Quadro 4.20. Componentes que mais poderão contribuir para o sucesso dos alunos	126
Quadro 4.21. Componentes que menos poderão contribuir para o sucesso dos alunos	127

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 3.1. Distribuição dos professores inquiridos quanto ao tempo de serviço	78
Gráfico 3.2. Distribuição dos professores pelos escalões da carreira docente, em percentagem	79
Gráfico 3.3. Cargos desempenhados pelos professores	79
Gráfico 3.4. Distribuição dos CD e professores por sexo	80
Gráfico 3.5. Distribuição dos CD e professores por idade	80
Gráfico 3.6. Distribuição dos CD e professores quanto à habilitação literária	81
Gráfico 3.7. Distribuição dos CD e professores quanto ao tempo de serviço	81
Gráfico 3.8. Distribuição dos CD pelos escalões da carreira docente, em percentagem	82
Gráfico 3.9. Cargos desempenhados pelos CD, em percentagem	82
Gráfico 4.1. Perspetiva de professores e CD acerca da frequência das reuniões de departamento	114

INTRODUÇÃO

A avaliação é uma constante das nossas vidas. Estamos constantemente a avaliar aquilo que nos rodeia e a tomar decisões baseados nessa avaliação informal. Igualmente a nossa sociedade apresenta um interesse crescente pelo campo da avaliação. Tudo é avaliado, pretendendo-se que desta avaliação possam surgir indicações úteis para melhorar as condições de vida das pessoas, no que diz respeito a aspetos tão variados como a educação, a saúde, a distribuição de recursos, etc. (Fernandes, 2008).

A avaliação do desempenho docente (ADD) não escapa a esta vaga avaliativa. Na escola, a avaliação já não se cinge às aprendizagens dos alunos, mas abrange outras dimensões como projetos pedagógicos, currículos, programas escolares e a avaliação da própria escola (Machado & Formosinho, 2010), sendo pois a avaliação dos docentes uma dimensão incontornável, na medida em que se pressupõe que esta será a “pedra de toque” para o sucesso dos alunos.

Seria pois de esperar que a ADD fosse encarada de uma forma positiva por parte dos professores, pois ao contrário de outras atividades profissionais em que existem progressões importantes na carreira e a assunção de novas responsabilidades e papéis, a carreira docente é uma carreira horizontal que não exhibe este tipo de patamares, logo é muito difícil para os professores terem a perceção se estão a desempenhar as suas funções da forma mais correta (McLaughlin, 1984), e sentirem-se gratificados pelo seu trabalho. Não obstante, verificou-se que a implementação de novos modelos de ADD, quer a nível internacional, nacional ou regional levantou uma série de resistências.

Efetivamente, e à semelhança do que aconteceu a nível nacional, também na Região Autónoma dos Açores (RAA), com a publicação do Decreto Legislativo Regional nº 21/2007/A, fez-se uma viragem no Estatuto da Carreira Docente (ECD) na Região, que comportou a implementação de um novo modelo de ADD.

Este novo modelo traz novidades relativamente ao modelo anterior, sendo as principais a passagem de um modelo baseado na auto-avaliação para um modelo que conjuga a auto-avaliação com uma heteroavaliação pelos pares (Machado, Abelha, Barreira & Salgueiro, 2012), na pessoa do coordenador de departamento (CD) e do

presidente do conselho executivo (CE), introduz a observação de aulas, até então inexistente e, embora pretenda ser um modelo concebido para desenvolver profissionalmente os docentes, também os responsabiliza pelos resultados dos seus alunos.

Por conseguinte, pretende-se neste modelo de avaliação conjugar duas vertentes: a sumativa e a formativa, consideradas por vários autores como sendo incompatíveis, mas por outros como podendo ser incorporadas no mesmo modelo de ADD (ver por exemplo o artigo de Flores, 2012, em que a autora recenseia os investigadores que consideram possível e os que não consideram possível integrar estas duas vertentes no mesmo modelo de ADD). Todavia, a mesma autora alerta para o seguinte facto:

in many cases, the potential of the formative dimension of the appraisal system is neglected due to a number of factors such as the timing of the appraisal process, the nature of the feedback and communication, the role and characteristics of the appraiser, the ways in which teachers look at the appraisal process, etc. (p. 352).

O nosso trabalho vai ancorar nestas várias vertentes, ou seja, pretendemos investigar em que medida a ADD implementada na Região poderá contribuir para o desenvolvimento profissional (DP) dos professores, tal como é preconizado pela tutela.

Para se desenvolverem profissionalmente os professores necessitam de vários “ingredientes”: a formação adequada, o trabalho com os seus pares, a observação de aulas e ainda, num sistema educativo como o português em que o CD tem múltiplas funções no desenvolvimento dos professores a seu cargo, a sua própria atuação.

Apesar de atualmente haver uma prorrogação da ADD para a maioria dos docentes integrados na carreira, pressupõe-se que, num futuro desejavelmente próximo, haja um descongelamento da carreira docente, e conseqüentemente um retomar da ADD para todos os professores. Por conseguinte, não havendo muitos estudos acerca desta problemática, nomeadamente junto dos professores de ciências (grupo 520 – Biologia/Geologia) da RAA, julgamos importante investigar alguns aspetos relacionados com a ADD, particularmente no que diz respeito às perceções que os docentes possuem acerca da mesma, acerca da observação de aulas, do seu DP, da atuação do seu CD, bem como do sucesso dos alunos, promovido pela

implementação deste modelo de avaliação. Julgamos que assim poderemos contribuir com algumas pistas para uma presumível reformulação da ADD, com o intuito de a melhor adequar à realidade açoriana.

Para o efeito organizámos o nosso trabalho em duas partes: uma primeira, que comporta os dois primeiros capítulos em que foi feito o enquadramento legal e bibliográfico da problemática da ADD e do DP mediados pelo CD e uma segunda, com a investigação empírica, que engloba os três últimos capítulos.

No primeiro capítulo pretendeu-se fazer uma resenha da legislação publicada após a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, nomeadamente aquela que diz respeito ao Estatuto da Carreira Docente (ECD), quer a nível nacional, quer a nível da RAA, à ADD e ainda ao papel do CD na sua função avaliativa, bem como de agente promotor do DP dos docentes a seu cargo.

No segundo capítulo faremos uma abordagem teórica às várias dimensões da ADD: Objetos e referentes; Funções; Atores; Momentos e Meios, segundo a sistematização utilizada por Paquay (2004), fazendo uma comparação entre a ADD implementada na Região e a nível nacional.

No terceiro capítulo apresentaremos o objeto de investigação do nosso trabalho, caracterizando a População escolhida, ou seja, todos os docentes do grupo 520 a lecionar na ilha de S. Miguel no ano letivo de 2013/2014; apresentaremos o modelo de análise que esteve na base da investigação; explicitar-se-á a metodologia adotada em que se recorreu ao uso do questionário e de entrevistas semi-estruturadas, bem como justificar-se-á a adoção desta linha metodológica; serão ainda evidenciados os cuidados éticos empregues.

No quarto capítulo apresentaremos os resultados da análise dos dados recolhidos, estabelecendo um paralelo entre as respostas dos CD e dos professores, e fazendo igualmente análises de estatística inferencial que ajudem a estabelecer relações entre as respostas dos inquiridos por questionário.

Por último, no quinto capítulo, discutiremos os resultados alcançados com a investigação e retiraremos as conclusões possíveis, visto ser uma investigação limitada aos docentes de um único grupo disciplinar. Apresentaremos também constrangimentos do trabalho realizado e pistas para trabalhos posteriores.

CAPÍTULO 1

ENQUADRAMENTO LEGAL DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

O presente capítulo pretende fazer uma visita à legislação saída pós 25 de abril, nomeadamente a legislação subsequente à publicação da LBSE, em 1986. Focamos a nossa atenção particularmente naquela que diz respeito ao ECD, quer a nível nacional, quer a nível da RAA, à ADD e ainda ao papel do CD na sua função avaliativa, bem como de agente promotor do DP dos docentes a seu cargo. Evidenciamos sobretudo a legislação respeitante aos docentes do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, e fazemos um contraponto entre a legislação adotada a nível nacional, e aquela que atualmente vigora na RAA.

1. Da Lei de Bases do Sistema Educativo ao Estatuto da Carreira Docente

A Lei n.º 46/86 (LBSE) constituiu um marco na educação em Portugal. No nº2 do seu artigo 2º, é explicitado que “é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”. Por conseguinte, consagra-se o alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos, terminando “a obrigatoriedade de frequência do ensino básico (...) aos 15 anos de idade” (nº 4 do artº 6º). A escolaridade obrigatória será alargada para 12 anos, ou até os alunos perfazerem 18 anos de idade em 2009, com a publicação da Lei n.º 85/2009.

Todo este investimento na educação dos jovens, e na recuperação da escolaridade face aos parceiros da União Europeia, com um nível de literacia muito superior, e um desempenho económico também muito melhor, traduziu-se numa maior responsabilização das escolas, em geral, e dos professores, em particular, relativamente aos resultados dos seus alunos. Assiste-se assim a uma modificação na forma como a sociedade vê o papel dos professores. Estes passam a ser vistos como os promotores do desenvolvimento de uma geração, que deverá estar mais bem preparada para encarar os desafios emergentes, mas também os responsáveis pelo sucesso escolar e pessoal dos alunos. Por conseguinte, a ADD entra na “ordem do dia”.

Neste sentido, já no nº 2 do artº 36º da LBSE se preconizava que

a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.

Este pressuposto vem alterar definitivamente a progressão na carreira docente, pois até aí, e tal como referem Machado e Formosinho (2010, p. 99), “os professores estavam socializados num processo onde, com base num sistema de ‘nada consta’ no registo biográfico, a avaliação era de Bom e a progressão era automaticamente atribuída”.

Também na LBSE se preveem outras modalidades de formação dos docentes, para além da formação inicial, nomeadamente uma formação contínua “que

complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente” (artº 30º, nº1, b) e ainda formação especializada (artº 33º). Há pois o reconhecimento que a formação inicial já não é suficiente para responder aos novos desafios colocados aos professores pela sociedade, sendo necessário reforçar o DP com o acesso a outros tipos de formação.

A partir desta altura as mudanças surgem a um ritmo mais acelerado. Ainda antes da publicação do ECD, em 1989 dá-se a estruturação da carreira docente em 10 escalões, com a publicação do Decreto-Lei nº 409/89, fazendo-se a “progressão nos escalões da carreira docente (...) por decurso de tempo de serviço efectivo prestado em funções docentes, por avaliação do desempenho e pela frequência com aproveitamento de módulos de formação” (artº 9º, nº 1). Acrescenta-se que o acesso ao 8º escalão “depende de aprovação em processo de candidatura”(artº 10º), que posteriormente é regulada pelo Decreto Regulamentar nº 13/92. Este mesmo preceito vem a ser eliminado oito anos depois, com a publicação do Decreto-Lei nº 1/98.

Em 1990 dá-se a publicação do ECD através do Decreto-Lei nº 139A/90, que no seu preâmbulo ressalva, entre outros, os seguintes aspetos que consideramos importantes: a introdução de um período probatório com vista à verificação da adequação profissional; a passagem mais rápida ao escalão seguinte resultante do reconhecimento de mérito excepcional, ou ainda da aquisição de habilitações acrescidas de licenciatura, mestrado ou doutoramento; a valorização da assiduidade e a necessidade da avaliação do desempenho docente. Relativamente a este último ponto, que nos interessa especialmente, no nº 2 do seu artigo 39º é referido que

a avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, bem como a adequação da organização do sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade no âmbito da educação (Decreto-Lei nº 139A/90).

Verifica-se assim a ênfase concedida ao desenvolvimento pessoal e profissional do docente como promotor da qualidade de educação e ensino, bem como a preocupação com as reais necessidades de cada comunidade.

Por outro lado, no nº 3 do artº 39º do Decreto-Lei nº 139A/90 são ainda referidos como outros objetivos da avaliação do desempenho docente os seguintes:

a) Contribuir para a melhoria da acção pedagógica e da eficácia profissional dos docentes; b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente; c) Permitir a inventariação das necessidades de formação e de reconversão profissional do pessoal docente; d) Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente; e) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.

Neste diploma, a avaliação do pessoal docente traduz-se na atribuição da menção de Satisfaz, na sequência da elaboração de um relatório crítico de atividade, desde que não se verifique nenhuma das seguintes situações (artº 42 e artº 43 do Decreto-Lei nº 139A/90): insuficiente apoio ou deficiente relacionamento com os alunos; não-aceitação de cargos pedagógico ou deficiente desempenho; não conclusão de formação contínua necessária para progredir de escalão. Nos artigos 47º, 48º e 53º deste mesmo Decreto é também prevista uma avaliação extraordinária, com a atribuição da menção de Excelente, desde que seja reconhecido o mérito excepcional do docente, e uma avaliação intercalar, no caso dos docentes a quem foi atribuída a menção de Não Satisfaz.

A legislação prevê que o relatório crítico de atividades seja elaborado com base nos elementos definidos pelo nº2 do artº 6º do Decreto Regulamentar nº 14/92.¹

A mesma legislação também prevê que deverão ser mencionados os níveis de assiduidade, sanções disciplinares, louvores ou distinções e anexadas cópias dos certificados das ações de formação frequentadas (Decreto Regulamentar nº 14/92, artº 6º).

Após alguma desconfiança, especialmente no que se refere aos trâmites para o acesso ao 8º escalão, que entretanto foram abolidos, este modelo de avaliação começa a ser implementado nas escolas, e rapidamente entra na rotina dos estabelecimentos de ensino. No entanto, várias críticas lhe são apontadas, especialmente o facto de a ADD se basear quase exclusivamente no relatório crítico apresentado pelo professor, o que na prática, segundo, por exemplo, o preâmbulo do

¹ a) Serviço distribuído; b) Relação pedagógica com os alunos; c) Cumprimento dos programas curriculares; d) Desempenho de cargos directivos e pedagógicos; e) Participação em projectos e actividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa; f) Acções de formação frequentadas e unidades de crédito obtidas nas mesmas; g) Contributos inovadores no processo de ensino/aprendizagem; h) Estudos e trabalhos publicados.

Decreto-Lei nº 15/2007, significa que a progressão na carreira se continua a fazer apenas pela obtenção de um determinado número de anos de serviço, e não pelo aperfeiçoamento das competências profissionais.

Por conseguinte, em 2007 é publicado o Decreto-Lei nº 15/2007. Este diploma surge enquadrado por uma conjuntura política particular, em que as despesas com a educação em Portugal vão progredindo a bom ritmo, fruto do alargamento da escolaridade obrigatória, mas os resultados escolares e a taxa de abandono escolar continuam a apresentar valores, respetivamente abaixo e acima dos apresentados pelos outros países da União Europeia.

Aquele Decreto-Lei vem alterar substancialmente o ECD dividindo a carreira em duas categorias: professor e professor titular, reduz o número de escalões da categoria de professor para seis, acrescentando mais três escalões para o professor titular, bem como modifica todo o processo de ADD, introduzindo-lhe uma série de alterações, das quais as quotas para progressão na carreira transformaram um sistema baseado no mérito profissional num sistema normativo, em que apenas alguns, dependendo das quotas atribuídas, conseguem aceder ao topo da carreira (Machado & Formosinho, 2010). Assim sendo, por um lado pretende-se “promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação, pois o seu trabalho, para que produza melhores resultados, não pode ser atomizado e individualizado” (preâmbulo do Decreto-Lei nº 15/2007), mas por outro lado, ao fragmentar-se a carreira docente em duas categorias e ao instituir-se um sistema de quotas, corre-se o sério risco de que “se acentuem o individualismo e a competição, não se desafiando nem alterando as culturas profissionais dos professores” (Flores, 2009, p. 253).

Neste “novo” ECD, a avaliação do desempenho visa “a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (Decreto-Lei nº 15/2007, artº 40º, nº 2).

Verifica-se assim que a tónica passa a ser colocada nos resultados escolares dos alunos, aparecendo em segundo lugar o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Machado e Formosinho (2010, p. 105), entre outros autores, alertam para este pressuposto afirmando que “o enfoque excessivo nos resultados académicos dos

alunos esquece outras dimensões da educação escolar, que vão para além da instrução, assim como esquece que a eficácia do ensino também depende da motivação, do interesse e da aplicação dos alunos”.

Por outro lado, parece-nos interessante verificar a introdução de mais alguns objetivos gerais da avaliação do desempenho docente, a saber:

e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais; g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares; h) Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade (Decreto-Lei nº 15/2007, artº 40º, nº 3),

dos quais enfatizamos o trabalho de cooperação entre docentes, tão necessário para o DP dos mesmos, mas com as dificuldades de concretização já enunciadas.

De acordo com esta nova legislação, a ADD incide sobre as seguintes dimensões: “a) Vertente profissional e ética; b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) Participação na escola e relação com a comunidade escolar; d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida” (nº2 do artº 42º do Decreto-Lei nº 15/2007), e passa a ter uma periodicidade bianual (artº 42º, nº3), não coincidindo quer com a duração dos novos escalões da Carreira Docente, nem, como advogado por vários autores, com os períodos correspondentes ao desenvolvimento profissional dos professores.

Os intervenientes na ADD são: os avaliados, os avaliadores e ainda uma comissão de coordenação de avaliação do desempenho. Abreviadamente, os avaliadores são o CD, um inspetor, no caso de o avaliado ser o CD, e o presidente do CE (Decreto-Lei nº 15/2007, artº 43º).

A comissão de coordenação da avaliação é constituída “pelo presidente do conselho pedagógico, que a coordena, mais quatro membros do mesmo conselho com a categoria de professor titular” (Decreto-Lei nº 15/2007, artº 43º, nº 5).²

² São competências da comissão de coordenação da avaliação as seguintes: a) Garantir o rigor do sistema de avaliação, designadamente através da emissão de directivas para a sua aplicação; b) Validar as avaliações de Excelente, Muito bom e Insuficiente; c) Proceder à avaliação do desempenho nos casos de ausência de avaliador e propor as medidas de acompanhamento e correcção do desempenho insuficiente; d) Emitir parecer vinculativo sobre as reclamações do avaliado (Decreto-Lei nº 15/2007, artº 43º, nº 6).

Os meios e instrumentos de avaliação são, entre outros:

- a) Relatórios certificativos de aproveitamento em acções de formação;
- b) Auto-avaliação; c) Observação de aulas; d) Análise de instrumentos de gestão curricular; e) Materiais pedagógicos desenvolvidos e utilizados;
- f) Instrumentos de avaliação pedagógica; g) Planificação das aulas e instrumentos de avaliação utilizados com os alunos (Decreto-Lei nº 15/2007, artº 45º, nº 3).

Por último, a avaliação final é expressa através das seguintes menções qualitativas: “Excelente – de 9 a 10 valores; Muito bom – de 8 a 8,9 valores; Bom – de 6,5 a 7,9 valores; Regular – de 5 a 6,4 valores; Insuficiente – de 1 a 4,9 valores” (Decreto-Lei nº 15/2007, artº 46º, nº 2).

Acrescenta-se que, segundo o artigo 48º do Decreto-Lei nº 15/2007, as menções qualitativas de Excelente e Muito Bom poderão contribuir para uma progressão mais rápida na carreira, enquanto a atribuição das menções qualitativas de Regular e Insuficiente determinam que o tempo de serviço que foi avaliado não seja contado para progressão na carreira docente, e no último caso o professor poderá sofrer diversas penalizações, no que diz respeito à sua continuação na carreira docente.

Como se poderá verificar passa-se de um sistema de ADD muito simples, aprovado pelo Decreto-Lei nº 139A/90 e regulamentado pelo Decreto Regulamentar nº 14/92, com algumas alterações posteriores, para um sistema de avaliação docente com um grau de complexidade muito elevado e que causou uma enorme turbulência e mal-estar nas escolas, “sobretudo se tivermos em conta que se tratou de um modelo generalizado sem adequada (in)formação, experimentação e validação, não tendo, neste caso, a Administração Central ‘resistido à tentação’, (...) de implementar o sistema de avaliação com a maior celeridade possível” (Flores, 2009, p. 252). A este propósito a autora refere também que “é sobretudo fundamental a existência de um sentido de apropriação [da ADD] e um clima de confiança e de credibilidade para que a sua implementação seja eficaz” (2009, p. 235).

2. O Estatuto da Carreira Docente na Região Autónoma dos Açores

Prestando agora atenção à RAA, verifica-se que, a partir de 2006, começa a haver uma divergência relativamente à legislação produzida a nível nacional, no que à educação diz respeito, fruto da aplicação da revisão da Constituição da República em 2004, e da aplicação do Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma dos Açores. Assim sendo, em 2006 é publicado o ECD na RAA, aprovada pelo Decreto Legislativo Regional nº 28/2006/A, que vem compilar uma série de matérias dispersas por vários documentos e ajustá-las à realidade regional. Mas a principal viragem ocorre com a publicação do Decreto Legislativo Regional nº 21/2007/A. Enquanto a nível nacional se assiste à partição da carreira docente em duas: professor e professor titular, na RAA não se enveredou por este caminho, mantendo-se uma carreira única, mas fazendo-se a re-estruturação dos escalões da carreira docente, que passam de dez para oito, o que vem penalizar os docentes posicionados nos escalões mais baixos, e nomeadamente os docentes posicionados a meio da carreira, que constituem uma grande percentagem do total dos mesmos³. No que concerne à ADD, verificamos muitas semelhanças, mas também diferenças relativamente à avaliação implementada a nível nacional.

Concretamente, no que diz respeito aos objetivos da avaliação do desempenho docente consagra-se que:

visa a melhoria da qualidade da educação e do ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, bem como a adequação da organização do sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade no âmbito da educação, e realiza-se de acordo com parâmetros previamente definidos, tomando em consideração o contexto sócio-educativo em que o docente desenvolve a sua actividade profissional, devendo ser salvaguardados perfis mínimos de qualidade (Decreto Legislativo Regional nº 21/2007/A, artº 66º, nº2).

³A título de exemplo verifica-se que à data da entrada em vigor deste diploma, os docentes que se encontravam posicionados no 7º escalão da carreira docente aprovada pelo Decreto-Lei nº 312/99, em média com 18 anos de serviço, são os únicos a descer três escalões, quando reposicionados.

Por conseguinte, e ao contrário do que acontece a nível nacional, em que a tónica é colocada na melhoria dos resultados escolares dos alunos, a nível regional, pelo menos aparentemente, continua a enfatizar-se que a melhoria da qualidade da educação se deve obter através do DP dos docentes, não esquecendo as necessidades da comunidade.

Por outro lado, no Manual de Procedimentos da Avaliação do Desempenho Docente (Direcção Regional da Educação e Formação, 2010, p. 4) preconiza-se:

A avaliação do desempenho docente articula-se com o desenvolvimento profissional dos professores e o crescimento destes é um factor determinante para o sucesso escolar dos alunos. Este é, naturalmente, um círculo virtuoso de melhoria que queremos ver alargar-se. Um círculo em que a avaliação do desempenho docente promove o desenvolvimento profissional que, por sua vez, conduz ao sucesso escolar.

Centrando a nossa atenção na última frase, verifica-se que a finalidade da ADD é o DP dos professores, e conseqüentemente o sucesso escolar.

Dos restantes objetivos da ADD verifica-se que os cinco primeiros são aqueles que constam no nº 3 do artº 39º do Decreto-Lei nº 139A/90, e já anteriormente referidos, tendo sido acrescentados os seguintes:

f) Favorecer o trabalho colaborativo dos docentes, orientado para os resultados escolares; g) Promover a transparência e a simplicidade dos procedimentos que motivem os docentes para a obtenção de resultados e a demonstração das suas competências e capacidades; h) Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade (Decreto Legislativo Regional nº 21/2007/A, artº 66º, nº3).

No que diz respeito às dimensões a avaliar, estas são: “*a) Vertente social e ética; b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) Participação na escola e relação com a comunidade escolar; d) Desenvolvimento profissional ao longo da vida, incluindo o percurso no domínio da formação contínua*” (Decreto Legislativo Regional nº 21/2007/A, artº 68º, nº1), ou seja, quase idênticas às preconizadas a nível nacional. Quanto à periodicidade, prevê-se que esta seja anual, mas, dados os constrangimentos em termos de recursos humanos para todos os anos implementar a avaliação de todos os docentes e a controvérsia gerada em torno deste assunto, em 2009, com a

publicação do Decreto Legislativo Regional nº 4/2009/A, passa a ser prevista a realização da ADD duas vezes em cada escalão, a meio e no final do mesmo, o que na prática significa que os períodos avaliativos poderão oscilar entre os dois e os três anos de serviço, consoante o escalão em causa.

No que concerne aos intervenientes na avaliação, à semelhança do que se passa a nível nacional são os avaliadores, os avaliados e a comissão de coordenação da avaliação do desempenho (em 2009 passa a designar-se comissão coordenadora da avaliação do desempenho⁴). Os avaliadores são o coordenador do departamento curricular onde o docente se insere e o CE da unidade orgânica onde o docente presta serviço (Decreto Legislativo Regional nº 21/2007/A, artº 69º, nº 2). O CD deverá ser avaliado por um dos membros do CE, não estando prevista a intervenção de um inspetor como a nível nacional.

Os meios e instrumentos de avaliação previstos são também semelhantes aos consagrados a nível nacional, a saber:

- a) Relatórios certificativos de presença; b) Relatório de auto-avaliação;
 - c) Observação de aulas; d) Análise de instrumentos de gestão curricular;
 - e) Instrumentos de avaliação pedagógica e seus resultados; f) Planificação das aulas e outros instrumentos de avaliação utilizados com os alunos
- (Decreto Legislativo Regional nº 21/2007/A, artº 72º, nº 3).

Inicialmente estava prevista a observação de aulas a todos os docentes, mas com as alterações introduzidas ao ECD na RAA pela publicação Decreto Legislativo Regional nº 4/2009/A constata-se que essa observação apenas releva para a avaliação dos docentes que se encontram posicionados no primeiro e segundo escalões. Para os docentes que se encontram nos terceiro, quarto e quinto escalões a observação de aulas é obrigatória, mas não releva para avaliação, não sendo necessária a observação de aulas dos docentes que se encontram nos restantes escalões, a não ser que os mesmos pretendam atingir uma classificação superior a Bom.

⁴ A comissão de coordenação da avaliação do desempenho tem como competências: a) Garantir o rigor do sistema de avaliação, designadamente através da emissão de directivas para a sua aplicação e da validação ou confirmação dos dados constantes das fichas de avaliação; b) Validar as menções qualitativas de *Excelente*, *Muito bom* ou *Insuficiente*; c) Proceder à avaliação do desempenho nos casos de ausência de avaliador e propor as medidas de acompanhamento e correcção do desempenho insuficiente; d) Atribuir a classificação final de desempenho (Decreto Legislativo Regional nº 21/2007/A, artº 70º, nº 5).

Segundo o Manual de Procedimentos da Avaliação do Desempenho Docente (Direcção Regional da Educação e Formação, 2010, p. 31) o ciclo de observação de aulas deverá contemplar quatro fases: um encontro de pré-observação⁵; a observação da aula, segundo o protocolo de desempenho previamente definido e traçado na parte C do formulário aprovado pelo Decreto Regulamentar Regional nº 13/2009/A; a análise de dados e um encontro de pós-observação⁶.

A avaliação final é expressa numa escala de 0 a 10 com as mesmas menções qualitativas, e os correspondentes intervalos previstos a nível nacional.

Paralelamente ao que se passa a nível nacional, também a atribuição das várias menções tem o mesmo tipo de efeitos.

Por último, na RAA, a avaliação é feita com base num formulário de avaliação normalizado, aprovado pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 13/2009/A, e aplicado em todas as escolas⁷.

3. O papel do Coordenador de Departamento

Por tudo o que ficou exposto, poder-se-á verificar que as alterações introduzidas no ECD, quer a nível nacional, quer a nível regional, vêm comprometer o CD quer ao nível da ADD, quer a nível do DP dos docentes a seu cargo, sendo-lhe

⁵ Neste deverão ser explorados aspetos como: a discussão do esboço/plano da aula a observar; a identificação dos objectivos da aula/competências a desenvolver/aprendizagens a realizar/conteúdos a abordar; a caracterização da turma/especificidades; a definição mínima de estratégias a implementar; tarefas a propor, formas de organização do trabalho, recursos, entre outros; a indicação dos procedimentos de avaliação das aprendizagens; a identificação dos momentos/fases da aula; a explicitação das expectativas, previsão de dificuldades e propostas de resolução; a integração da aula na sequência de trabalho; a clarificação dos itens que caracterizam as cinco competências de leccionação; a motivação do docente para a observação desenvolvendo nele uma postura pró-activa e reflexiva.

⁶ Neste deverão ser explorados aspetos como: a contextualização da observação; a discussão dos aspectos mais positivos da aula/razões explicativas; o relato de incidentes críticos (descrição narrativa de situações particularmente relevantes); a discussão dos aspectos menos positivos da aula/razões explicativas; a reflexão sobre estratégias/metodologias alternativas; a identificação de áreas de melhoria; a co-responsabilização do docente na sua formação e desenvolvimento profissional.

⁷ O referido formulário poderá ser consultado em:

<http://www.edu.azores.gov.pt/pessoaldocente/avaliacaodesempenho/Paginas/AvalideDesempeEstRemuner.aspx>

atribuídas responsabilidades acrescidas. Importa pois verificar quais as competências cometidas ao CD.

Os departamentos curriculares aparecem nas escolas portuguesas em resposta à publicação do Decreto-Lei nº 172/91, que prevê ainda a figura do chefe de departamento curricular. A designação de “coordenador” surge mais tarde no Decreto Regulamentar nº 10/99 que estabelece, no seu artigo 4º as competências dos departamentos curriculares e no nº 2 do seu artigo 5º, as competências dos CD, a saber:

- a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular;
- b) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas;
- c) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;
- d) Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;
- e) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas;
- f) Promover a realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;
- g) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

Salienta-se que sobretudo as competências descritas nas alíneas a), b) e f) estão direccionadas para o DP dos docentes do departamento, estando por isso também previsto que os CD devam preferencialmente possuir formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores (artº 5º, nº1).

Com a implementação do novo modelo de ADD, quer a nível nacional, quer a nível regional, aos CD são acrescentadas novas responsabilidades, assinaladamente no que diz respeito à avaliação dos docentes do seu departamento. Assim sendo, e

concretamente a nível regional, ao CD cabe a ADD nos seguintes parâmetros classificativos:

- a)* Preparação e organização das actividades lectivas; *b)* Realização das actividades lectivas; *c)* Grau de cumprimento das orientações curriculares e programáticas; *d)* Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos;
- e)* Participação nas actividades do departamento curricular; *f)* Adequação, fidedignidade e qualidade do relatório de autoavaliação (Decreto Legislativo Regional nº 21/2007/A, artº 72º, nº 1).

E ainda aqueles que são adicionados pelo Decreto Legislativo Regional nº 4/2009/A, artº 72º, nº 1):

- g)* Participação em actividades formativas; *h)* Partilha de práticas profissionais; *i)* Desenvolvimento de dinâmicas conducentes à melhoria do desempenho escolar dos alunos tendo em conta o contexto escolar e sócio-educativo do aluno.

Para o efeito o CD deverá preencher grelhas de avaliação normalizadas, bem como reunir com o avaliado e o presidente do CE no sentido de o informar sobre as classificações obtidas (artº 71º do Decreto Legislativo Regional nº 21/2007/A). Deverá também, nos casos anteriormente referidos, proceder à observação de aulas, quer com carácter sumativo, quer com carácter formativo.

Apesar destas responsabilidades acrescidas, no Decreto Legislativo Regional nº 17/2010/A, que altera o regime de criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo regional, não é feita qualquer menção às competências do CD, nem tão pouco se salvaguarda o facto de este preferencialmente dever possuir formação especializada. São sim definidas competências a nível do departamento curricular⁸, que a nosso ver não são exclusivas do seu coordenador, mas que em boa parte constituem sua responsabilidade.

⁸ São elas as seguintes: *a)* Executar as tarefas de articulação curricular, nomeadamente promovendo a cooperação entre os docentes que integram o departamento e deste com os restantes departamentos da unidade orgânica; *b)* Adequar o currículo aos interesses e necessidades específicas dos alunos, desenvolvendo as necessárias medidas de diversificação curricular e de adaptação às condições específicas da unidade orgânica; *c)* Planificar e adequar à realidade da unidade orgânica a aplicação dos planos de estudo estabelecidos a nível regional e nacional; *d)* Elaborar e aplicar medidas de reforço das didácticas específicas das disciplinas ou áreas curriculares integradas no departamento; *e)* Assegurar, de forma articulada com as outras entidades de orientação educativa da unidade orgânica, a adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento dos planos de estudo e das componentes

Concluindo, afigura-se-nos que a nível regional os normativos não refletem adequadamente o papel importantíssimo do CD no DP dos docentes, o que conduziria a uma melhoria da qualidade de ensino e conseqüentemente a uma melhoria das aprendizagens dos alunos. No entanto, embora não seja feita nenhuma menção ao perfil do CD nos diplomas por nós consultados, curiosamente no nº 11 do artº 69º do Decreto Legislativo Regional nº 4/2009/A, que alterou o ECD na RAA, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2007/A, refere-se que “na designação dos docentes a quem sejam delegadas as funções de avaliador deve ser dada preferência a quem detenha formação em supervisão pedagógica, formação especializada em avaliação do desempenho ou currículo relevante na formação inicial de professores”.

Neste capítulo tentamos apreender, ainda que de uma forma abreviada, os pressupostos nacionais e regionais que estiveram na base da implementação do atual modelo de avaliação do desempenho docente a nível da RAA. Também recenseámos qual a importância atribuída ao CD em todo este processo. Seguidamente iremos abordar as características da prática da ADD.

loais do currículo; *f)* Analisar a oportunidade de adoptar medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e prevenir a exclusão; *g)* Elaborar propostas de diversificação curricular em função das necessidades dos alunos; *h)* Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios pedagógico e de avaliação dos alunos; *i)* Identificar as necessidades de formação dos docentes e promover as acções de formação contínua, internas à unidade orgânica, que sejam consideradas adequadas; *j)* Organizar conferências, debates, actividades de enriquecimento curricular e outras actividades curriculares, no âmbito das disciplinas e áreas curriculares do departamento; *l)* Acompanhar o funcionamento de clubes e o desenvolvimento de outras actividades de enriquecimento curricular nas áreas disciplinares do departamento e afins (artº 88º, nº5).

CAPÍTULO 2

CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Scriven (1991, p. vii) define avaliação como sendo “the process of determining the merit, worth or value of things”.

Por conseguinte, na ADD procura-se determinar o mérito ou o valor profissional dos professores. Contudo, esta não é uma tarefa fácil pois os paradigmas são vários, as abordagens diversas e os modelos aplicados múltiplos, não havendo uma conformidade entre eles. Verifica-se que na avaliação dos professores subsistem muitas questões fundamentais, algumas delas suscitando acesa controvérsia, e cujo debate continua em aberto.

Com vista a uma sistematização destas questões, Paquay (2004, p. 14) organiza as principais características da prática da avaliação de docentes nas seguintes dimensões: Objetos e referentes; Funções; Atores; Momentos e Meios.

É destas diferentes dimensões que nos iremos ocupar seguidamente, tentando estabelecer um paralelo entre a ADD a nível nacional e particularmente aquela que está a ser implementada na RAA.

1. Funções da avaliação de professores

Começamos pelas funções, visto que o cerne de qualquer avaliação é a sua função. É a partir desta que todas as outras dimensões da avaliação são definidas.

São várias as funções atribuídas à ADD. Podem enunciar-se as principais: controlo administrativo (Paquay, 2004); gestão das carreiras (Fernandes, 2008; Flores, 2009; Paquay, 2004); DP dos docentes (Flores, 2009; Paquay, 2004); melhoria do desempenho (Fernandes, 2008); melhoria da qualidade de ensino (Flores, 2009; Paquay, 2004); profissionalização e acesso à profissão (Fernandes, 2008); prestação de contas (Fernandes, 2008; Paquay, 2004); melhoria dos resultados dos alunos (Flores, 2009); reestruturação dos currículos e programas (Flores, 2009). A lista é diversificada.

Como se pode reconhecer, estas diferentes funções apelam a diferentes modalidades de avaliação. Por exemplo, a melhoria de desempenho ou o DP poderão ser avaliadas formativamente, mas a prestação de contas ou a gestão da carreira certamente serão avaliadas de forma sumativa. Assim sendo, esbarramos com uma dicotomia, difícil de compatibilizar, que coloca frente a frente estas duas modalidades de avaliação. A primeira especialmente interessada no DP dos docentes, e acreditando que este levará a uma melhoria da qualidade de ensino e dos resultados escolares dos alunos. A segunda especialmente interessada na prestação de contas e fazendo da melhoria dos resultados escolares a base para a ADD.

São muitos os investigadores que alertam para esta dicotomia e discutem as vantagens e desvantagens destas duas modalidades de avaliação, assim como se será possível conciliar estas duas vertentes no mesmo processo de avaliação do desempenho docente (ver por exemplo, Fernandes, 2008; Flores, 2012; McLaughlin, 1984), não esquecendo, no entanto, que “legislators and policy makers tend to value the summative purpose, those of quality assurance and accountability [enquanto] educators, on the other hand, tend to think that teacher evaluation should be designed for the purpose of professional development and the improvement of teaching” (Danielson & McGreal, 2000, p. 9).

A nível da RAA, como visto no Capítulo 1, a implementação da ADD tem oficialmente como grande propósito promover o DP dos professores, e

consequentemente o sucesso escolar dos alunos. Importa pois perceber o que se entende por DP dos professores.

1.1. Desenvolvimento profissional dos professores

Day (1999, pp. 20-21) define o DP dos professores da seguinte forma:

o desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem, as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Marcelo (2009, pp. 9-10) faz uma sùmula das principais definições de desenvolvimento profissional destacando os seguintes autores:

- A capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações (Rudduck, 1991);
- O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as actividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas (Heideman, 1990);
- O desenvolvimento profissional de professores constitui-se com uma área ampla ao incluir qualquer actividade ou processo que tenta

melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou actuação em papéis actuais ou futuros (Fullan, 1990);

- Define-se como todo aquele processo que melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos professores (Sparks & Loucks-Horsley, 1990);
- Implica a melhoria da capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de *status* profissional e na carreira docente (Oldroyd & Hall, 1991);
- Oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas (Bredeson, 2002);
- O desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática (Villegas-Reimers, 2003).

Das várias definições sobressai que o DP apenas está a começar quando termina a formação inicial. O DP deve estar ao serviço dos alunos numa procura constante de melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos mesmos. É um processo que envolve o próprio professor, pois é ele o agente reflexivo que pode levar à mudança, mas vai para além dele. No DP dos professores deverá haver um trabalho colaborativo com os pares, numa partilha de experiências que permitirá a melhoria das práticas, mas também o envolvimento ativo em ações da própria escola e instituições de formação. Importa pois, relativamente à ADD, perceber quais são os aspetos do DP que os docentes percecionam como sendo promovidos pela ADD, sendo este um aspeto que ainda não foi devidamente investigado, particularmente na RAA.

Em Portugal, esta preocupação com o DP dos professores, como já vimos, surge em 1986, a nível institucional, com a publicação da LBSE, e concretiza-se com a re-estruturação da carreira docente em 1989, pois consagra-se que os professores apenas poderão aceder ao escalão seguinte desde que frequentem com aproveitamento módulos de formação. Contudo, e como referido no preâmbulo do Decreto-Lei nº 15/2007, “a formação contínua, em que o País investiu avultados recursos, esteve em regra divorciada do aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas relevantes para o exercício da actividade docente”. Realmente este facto não é de estranhar, dado que a formação se baseava em ações que por vezes não

iam ao encontro das necessidades dos docentes, mas eram aquelas para as quais os professores tinham sido selecionados. Estas ações geralmente decorriam em módulos de 25 horas anuais, em média, conduzidos por um *expert*, por vezes fora da realidade escolar, que tentava introduzir novas ideias e práticas junto dos professores, algumas das quais por vezes pouco aplicáveis nas aulas, ou desligadas da sua finalidade última, ou seja, a melhoria das aprendizagens dos alunos. Não foi raro ouvirmos dizer de colegas que estas ideias apenas seriam aplicadas no módulo de formação, mas que não teriam interesse no seu dia a dia na sala de aula. Hawley e Valli (1999) alertam para este tipo de paradigma de DP dos professores, que não resulta efetivamente num uso apropriado dos novos conhecimentos na prática letiva. Assim sendo, concluem os autores, sem esta apropriação não haverá melhorias nas aprendizagens dos alunos resultantes da formação.

Para ultrapassar estas dificuldades, Hawley e Valli (1999, pp. 139-144) propõem um novo paradigma de DP baseado em 8 princípios: “Goals and student performance; Teacher involvement; School-based; Collaborative problem solving; Continuous and supported; Information Rich; Theoretical understanding; Part of a comprehensive change process”. Relativamente ao primeiro princípio, os autores consideram que o DP deve estar ao serviço das aprendizagens dos alunos, devendo as mesmas guiar o que os professores devem aprender. No entanto, os professores devem estar envolvidos na definição das suas necessidades de aprendizagem e DP, e na melhor forma de o alcançar, nunca deixando de ter em vista a melhoria das aprendizagens dos alunos. Em terceiro lugar, o DP deve estar centrado na escola em que o professor presta serviço. Embora não seja de excluir a formação prestada por agentes externos, a aprendizagem é mais eficaz quando tem como objetivo a resolução de problemas concretos, sentidos pelos professores na sua escola. Esta resolução de problemas, e como descrito no quarto princípio, deve ser feita de forma colaborativa, com os seus pares, pois este tipo de trabalho facilita a identificação das causas dos problemas e a sua resolução. Quanto ao quinto princípio, o DP deve ser contínuo e embora tenha a sua origem na escola, à medida que os docentes vão desenvolvendo as suas competências, começam a verificar que necessitam de ajuda externa para que possam continuar a aprender. Por outro lado, o DP deve incorporar uma avaliação baseada em vários tipos de informação, que não seja ameaçadora para os professores, e que dê tempo para que

as mudanças possam ocorrer. No que diz respeito ao sétimo princípio, é importante que os docentes possam desenvolver um quadro teórico que, por um lado, justifique e fundamente as suas práticas, e por outro lado evidencie a necessidade de apreender determinados conhecimentos e competências. Por último, o DP deve estar integrado num processo mais vasto de mudança, designadamente a nível da organização das escolas, que permita aos docentes praticar o que aprenderam.

Julgamos que a maioria das escolas portuguesas não estará preparada para implementar estes princípios do DP dos professores, dado o tipo de organização escolar que impera, e que infelizmente continua a ser baseada no isolamento docente (Lima, 2002; Oliveira, 2000). Acresce o facto de que, apesar de todos os normativos que prescrevem a adequação dos programas curriculares às necessidades dos alunos, na realidade e na prática, aqueles são demasiado espartilhados e extensos para poderem ser alvo de modificações substantivas, pois, em última análise, os professores têm que prestar contas acerca do cumprimento dos programas.

Por conseguinte, para que estes princípios possam ser implementados, se não total, pelo menos parcialmente, o que já seria um bom começo, Hawley e Valli (1999, p. 131) enumeram as características que uma escola deve possuir de modo a desenvolver a aprendizagem dos professores, e consequentemente o seu desenvolvimento profissional:

(1) Minimizes bureaucratic constraints and rules; (2) is clear about its multiple goals and the priorities it assigns to them; (3) provides teachers, students and administrators valid and accurate measures of student performance and of the processes associated with differences in student performance; and (4) provides educators opportunities to learn collaboratively, practice what they learn, and evaluate the consequences in light of established goals.

Destas características, enfatizamos que, para que o docente se desenvolva profissionalmente, dificilmente o conseguirá fazer sozinho. Smyth, citado por Oliveira (2000, p. 49), refere que “this isolation, combined with the dearth of supervisory support, drastically impedes the professional development even of the most conscientious and dedicated teachers”.

Nesta linha de pensamento, Sá-Chaves e Amaral (2000) também defendem uma formação de professores centrada na própria escola, tendo em consideração as suas necessidades específicas, mas bebendo ensinamentos, nas palavras das autoras, “nos investigadores encartados”, de forma a poderem fundamentar as suas descobertas, conhecimentos e crenças. Segundo as autoras, com este tipo de formação poder-se-ia passar do “eu solitário” ao “eu solidário”.

Os docentes necessitam pois de ter uma rede de suporte que inclua a própria escola, instituições de formação e os seus pares. Atrevemo-nos a acrescentar que, na tradição portuguesa, também será muito importante a atuação do CD, como facilitador do DP, e como impulsionador de novas práticas, nomeadamente o trabalho colaborativo. Como vimos anteriormente, as competências consagradas na legislação para o CD e para o próprio departamento apontam para esta dimensão. Por conseguinte, importa perceber quais as ações que os CD têm desenvolvido no sentido de contribuir para o DP dos professores a seu cargo, na sequência da implementação da avaliação do desempenho docente na RAA.

Retomando a nossa ideia inicial, na ADD, para além da promoção do DP dos docentes, também existe uma componente de prestação de contas, que obviamente será avaliada de forma sumativa. A sociedade em geral, e os empregadores em particular, estão especialmente interessados numa avaliação sumativa, em que os professores prestem contas sobretudo sobre o desempenho escolar dos seus alunos. Mormente, a nível nacional já vimos que a tónica da avaliação é colocada nos resultados escolares dos alunos. Também a nível da Região, não se escamoteia a modalidade sumativa de avaliação do desempenho docente (Direção Regional da Educação e Formação, 2010).

Como já referimos anteriormente, não é fácil conjugar estas duas modalidades de avaliação. McLaughlin (1984, p. 193), embora defenda que a avaliação dos professores possa ser uma boa estratégia para a melhoria das escolas, também alerta para o facto de “many doubt that teacher evaluation can serve both accountability objectives and improvement concerns. Indeed, many practitioners have divorced improvement and assessment purposes in teacher evaluation so that staff-development activities will not be seen as punitive” (p. 193). Esta assunção vai ao

encontro de um estudo realizado por Flores (2012) em que a autora, a propósito do sistema de avaliação implementado a nível nacional, na sequência da publicação do Decreto-Lei nº 15/2007, conclui que

despite the rhetoric related to professional development, school improvement and teacher collaboration (...) the new system revealed a rather summative, bureaucratic and formal reality of teacher appraisal. It then represents a limited view of teacher development undermining its formative dimension and potential for teacher learning (p. 365).

Por outro lado, basear a avaliação docente nos resultados dos alunos é uma abordagem demasiado simplista para uma profissão tão complexa.

Mathis (2012, p. 2) advoga que “teacher quality is among the most important within-school factors affecting student achievement”. No entanto, também refere que a investigação realizada por Hanushek, Kai e Rivken (1998) mostra que as diferenças na qualidade de ensino apenas explicam aproximadamente 15% das diferenças nos resultados dos alunos.

Neste sentido, McLaughlin (1984) defende que os professores não se reveem numa avaliação baseada numa “checklist” que tenha em consideração determinados comportamentos por parte dos docentes e determinados resultados por parte dos alunos. Aponta como principais razões as seguintes: é difícil perceber a quem atribuir os resultados de um determinado aluno, uma vez que a aprendizagem é cumulativa; há que ter em consideração o meio de proveniência do aluno, e o seu percurso pessoal, pois estes podem influenciar os resultados da aprendizagem; nem todos os professores e nem todos os alunos reagem do mesmo modo ao mesmo tipo de estratégias de ensino, há que adequá-las a cada caso; a eficácia dos professores varia consoante os objetivos definidos que são múltiplos, ou seja, estratégias que levem ao objetivo de memorização de determinados factos, por exemplo, podem ser contraproducentes quando o objetivo é a resolução de problemas.

Ainda no que concerne à eficácia do professor, Pearlman e Tannenbaum (2003) defendem que:

Most efforts to connect student achievement to individual teacher performance have foundered in the past on these weaknesses: the measurement does not take into account teaching context as a

performance variable; the measurement is unreliable, in part because it does not include time as a variable – both the teacher’s time with a cohort of students; and some model or models of sufficient time to see learning effects on students; the measures used to reflect student achievement are not congruent with best practice and philosophy of instruction in modern education (p. 610).

Corroborando o facto de o percurso e características pessoais dos alunos serem bastante influentes no sucesso dos mesmos, Miguel, Rijo e Lima (2012) fazem uma revisão dos principais fatores associados ao insucesso/abandono escolar, tendo identificado fatores cognitivos, comportamentais e interpessoais responsáveis pelo insucesso escolar. São eles: baixo autoconceito escolar, ou seja, o aluno não acredita nas suas capacidades; baixa autoeficácia escolar, em que os alunos não acreditam que os seus esforços conduzam a bons resultados; baixa autorregulação comportamental, isto é, os alunos têm dificuldades em estar quietos e atentos; baixo valor da tarefa, em que os alunos não valorizam a importância da escola; elevada ansiedade de desempenho, nomeadamente em situações de avaliação; ausência de rotinas de estudo; atribuições de sucesso e insucesso extrínsecas ao aluno (por exemplo, atribui os seus maus resultados à figura do professor); e ainda fracas relações interpessoais e integração social. Os autores concluem que estas variáveis não se manifestam isoladamente, mas quando se manifestam levam a um desinvestimento por parte dos alunos nas tarefas escolares.

Quanto à organização escolar, verifica-se que fatores como a dimensão das turmas, a inexistência de materiais curriculares relevantes e de equipamentos adequados, ou ainda a não adequação do tipo de alunos aos conhecimentos, destrezas e disposições do professor podem ser um entrave à qualidade do ensino (Darling-Hammond, 2008, citada por Flores, 2009).

Conjugando todas estas perspetivas, Serpa (2010, p. 29) defende que “numa perspectiva ecológica, todos (administração, pais, comunidade, escola, professores e alunos) deveriam ser responsabilizados pelos resultados do ensino”.

Pelo que ficou exposto, poder-se-á concluir que basear a ADD nos resultados escolares dos alunos, ou seja, numa variável que é, apenas em parte, controlada pelos mesmos, poderá conduzir a efeitos perversos, tais como um desinvestimento, por

parte dos docentes, no seu DP, ou então, como refere Mathis (2012, p. 3), “narrow the curriculum by diminishing or pushing out non-tested subjects, knowledge and skills”.

Não obstante tudo o que ficou exposto, vários estudos realizados nos Estados Unidos da América (Sanders & Rivers, 1996; Wright, Horn, & Sanders, 1997; Jordan, Mendro, & Weerasinghe, 1997, citados por Darling-Hammond, 1999) mostram que existe uma correlação positiva entre o desempenho dos professores na sala de aula e os resultados dos alunos, e que esta eficácia por parte dos professores supera variáveis como o tamanho das turmas e a heterogeneidade. Por outro lado, Sanders e Rivers (1996, citados por Darling-Hammond, 1999) também realçam o facto de que o efeito da eficácia dos professores é cumulativo, ou seja, alunos que têm vários professores pouco eficazes em anos consecutivos têm inevitavelmente piores resultados do que aqueles que têm professores eficazes em vários anos seguidos.

Darling-Hammond (1999) socorre-se de vários estudos para identificar quais os fatores que poderão estar na origem da eficácia dos professores. Em primeiro lugar a autora refere que os conhecimentos académicos e a inteligência dos professores constituem uma variável que não vai ter quase nenhuma influência na eficácia docente, mas que uma boa capacidade verbal já poderá influenciar positivamente os resultados dos alunos. Em segundo lugar, o conhecimento dos conteúdos a lecionar também tem pouca influência nos resultados dos alunos, a não ser em anos bastante avançados. Nomeadamente um estudo realizado por Druva e Anderson (1983, citado por Darling-Hammond, 1999) encontrou uma correlação positiva entre as práticas letivas dos professores de ciências que tiraram cursos de ciências e de educação e os resultados dos seus alunos, especialmente nos de anos mais avançados. Em terceiro lugar, o conhecimento, por parte dos professores, dos processos de ensino e aprendizagem, já constitui uma variável que influencia positivamente os resultados dos alunos. Designadamente Perkes (1967-68, citado por Darling-Hammond, 1999) descobriu que o conhecimento dos professores em ensino das ciências contribuía muito positivamente para o bom desempenho dos alunos em tarefas como a resolução de problemas e a aplicação do conhecimento científico. Estes professores mais facilmente recorriam a atividades laboratoriais e afins do que professores sem esta preparação, que colocavam uma maior ênfase na memorização. Em quarto lugar, estudos sobre a experiência de ensino mostram que os professores inexperientes são

menos eficazes do que os restantes docentes, mas não existe uma correlação linear entre anos de experiência e eficácia dos professores, acontecendo que a eficácia poderá aumentar nos primeiros anos de ensino e depois estabilizar ou mesmo regredir. Esta situação terá a ver com as fases da carreira docente (discutidas mais à frente), visto que os professores a partir de determinado momento poderão não continuar a crescer profissionalmente, ou mesmo desinvestir no ensino, sobretudo nos últimos anos da sua carreira. Em quinto lugar, a certificação dos professores também concorre positivamente para os bons resultados dos seus alunos, especialmente num país, como os Estados Unidos, em que o tipo de habilitações requerida varia muito de estado para estado e de distrito para distrito, mas, julgamos nós, não terá tanto impacto num país como Portugal, em que a maioria dos professores possui as habilitações regulamentares necessárias para a docência. Por último, relativamente aos comportamentos e práticas dos professores, Darling-Hammond verifica que comportamentos como a flexibilidade, a criatividade, o entusiasmo e a adaptabilidade contribuem para boas aprendizagens. Quanto às práticas verifica-se que o uso de estratégias diversificadas e que vão ao encontro das necessidades dos alunos também contribui para bons resultados. Nomeadamente, a capacidade do professor de estruturar os conteúdos, fazer perguntas que implicam níveis de pensamento superiores, usar as ideias dos alunos e perscrutar os seus comentários também se revela eficaz.

Darling-Hammond (1999) conclui que todas estas variáveis contribuem para uma maior eficácia dos professores, sem no entanto esquecer, entre outras, o tamanho das turmas e a oportunidade de planificar e resolver problemas com os seus pares.

Tendo em consideração tudo o que foi referido, e ainda que o DP tem como objetivo último a melhoria das aprendizagens dos alunos, importa também investigar em que medida os docentes percecionam uma melhoria no sucesso dos seus alunos resultante da implementação da ADD.

Concluindo, dado o elevado número de variáveis a considerar na ADD, vários autores defendem que aquela dever-se-á fundamentar num modelo equilibrado que tenha em consideração as diferentes perspetivas do desempenho dos professores (Danielson & McGreal, 2000; Fernandes, 2008; Mathis, 2012).

Não podemos terminar esta secção sem referir que, embora em Portugal, e nos últimos anos, a tendência seja para desviar a tónica para a avaliação sumativa, a tendência mundial vai no sentido inverso, ou seja “interest in evaluation for the purpose of professional development (...) has been steadily increasing. Such evaluation has, as its central concern, the collection of data to assist teachers who are at least minimally competent in continuing to grow” (Duke & Stiggins, 1990, p. 117).

2. Objetos e referentes da avaliação de professores

Na secção anterior revimos algumas das principais funções da ADD, e poderemos concluir que os referenciais a utilizar vão depender muito dos propósitos da avaliação, ou seja, se esta tiver um pendor mais formativo adotar-se-á determinado tipo de referentes, enquanto se tiver uma vertente mais sumativa, privilegiar-se-ão outros.

Por conseguinte, quando se avalia um professor há que estabelecer, à partida, quais as dimensões da sua profissão que se devem avaliar. Fernandes (2008) enumera três grandes dimensões que poderão ser objeto de avaliação: a competência, o desempenho e a eficácia dos professores.

A competência diz essencialmente respeito a um conjunto de saberes no domínio da sua disciplina ou disciplinas e no domínio das ciências da educação, que o professor adquiriu durante a sua formação inicial (e eventualmente aperfeiçoou durante a formação contínua), e que certamente terão sido avaliados nessas alturas. Portanto, os vários sistemas de avaliação de professores, embora não menosprezem esta dimensão, e alguns até apelem à sua avaliação, como forma de determinar até que ponto os candidatos a professor adquiriram as competências necessárias na sua formação inicial⁹, não estão muito focalizados na mesma, estando muito mais

⁹O Decreto-Lei nº 15/2007 introduz no nº 1 do seu artº 22º, como requisito geral de admissão a concurso, uma prova de avaliação de conhecimentos e competências. Esta prova foi realizada pela primeira vez no dia 18 de Dezembro de 2013, quase sete anos após a publicação do referido diploma, envolta em grande polémica devido ao facto de alguns professores em exercício também terem que ser sujeitos à mesma. Daquilo que nos foi dado analisar, a prova incide sobre conhecimentos bastante gerais, de matemática e português, e apesar de o último item ser relacionado com as ciências da educação, a prova pareceu-nos uma mistura do exame final do nono ano de português e matemática,

interessados nas restantes dimensões, o desempenho e a eficácia dos professores. Sucintamente, Fernandes (2008) defende que o desempenho dos professores se traduz na forma como estes aplicam os seus conhecimentos em ação. Constitui o saber fazer. E a eficácia traduz-se, em última análise, nos resultados dos alunos a seu cargo, sendo este um ponto de grande controvérsia na avaliação dos professores, como vimos anteriormente.

Passemos agora à análise dos referentes na avaliação, que terão como pressupostos determinada ou determinadas dimensões a avaliar. Segundo Figari (1999, p. 149), “em todas as operações de avaliação existe um sistema externo ou interno (em termos de conhecimentos, normas, objectivos, progressão escolar, profissional ou social, cultura, etc.) em relação ao qual a avaliação se constrói”. Por conseguinte, ao longo dos anos, em todo o mundo, têm sido construídos múltiplos referenciais de avaliação de professores: uns mais focalizados no seu desempenho e outros na sua eficácia, consoante a função que é atribuída à avaliação¹⁰.

Contudo, persiste a questão: o que se entende por um ensino de qualidade?

Rosenshine (2010, p. 7), baseado em três fontes diversas: a pesquisa cognitiva, a observação das práticas de sala de aula de professores peritos e ainda a pesquisa dos cientistas cognitivos, que desenvolveram e testaram os apoios cognitivos e as ajudas à aprendizagem de tarefas complexas, elaborou a seguinte lista de estratégias de ensino:

Begin a lesson with a short review of previous learning; Present new material in small steps with student practice after each step; Limit the amount of material students receive at one time; Give clear and detailed instructions and explanations; Ask a large number of questions and check for understanding; Provide a high level of active practice for all students; Guide students as they begin to practice; Think aloud and model steps; Provide models of worked-out problems; Ask students to explain what they learned; Check the responses of all students; Provide systematic feedback

sendo que os itens da área da matemática e ciências físicas e naturais são em número muito superior aos de português. Acrescentamos que vários autores alertam para o facto de este tipo de provas não ser preditivo de um futuro bom desempenho do docente (Danielson & McGreal, 2000; Darling-Hammond, 1999).

¹⁰Para uma análise mais pormenorizada, ver Simões (2000), que faz um levantamento dos critérios de avaliação do desempenho docente preconizados por vários autores.

and corrections; Use more time to provide explanations; Provide many examples; Re-teach material when necessary; Prepare students for independent practice; Monitor students when they begin independent practice.

É de salientar que a formulação desta lista de estratégias se baseou essencialmente em estudos sobre o ensino da matemática e da língua materna, e, como alerta Paquay (2004), é aplicada particularmente no ensino de matérias estruturadas. Mas quando os conteúdos a estudar são, por exemplo, as ciências físicas ou naturais, que apelam frequentemente para o desenvolvimento de outro tipo de competências, os professores deverão fazer uso de um outro repertório de estratégias. Henriques, Gaspar e Silva (2012, p. 60) referem como bons exemplos de estratégias inovadoras “a resolução de problemas, outras práticas que envolvam a criatividade, perguntas que implicam níveis de pensamento superiores, *role-plays*, desenvolvimento de conceitos e materiais ricos e variados por contraste à simples utilização de textos e manuais”. Estes autores concluem: “perspetiva-se assim o bom professor como aquele que leva os seus alunos a compreender e a saber, no verdadeiro sentido da palavra, os conhecimentos e os valores que lhes tenta transmitir, utilizando práticas variadas que exijam a utilização de níveis de pensamento superiores” (p. 60).

Como se poderá reconhecer, definir o que é um ensino de qualidade, e formular os respetivos referentes, não é fácil. Este pode mudar de disciplina para disciplina, de escola para escola, de país para país, e vai evoluindo a partir dos dados fornecidos pela investigação (Paquay, 2004).

Por estas razões, em 1994, peritos da OCDE, citados por Paquay (2004, p. 41), declaram que

la nature d'un bon enseignement doit évoluer pour s'adapter à de nouveaux élèves, à de nouvelles théories et à de nouveaux témoignages sur l'apprentissage, à de nouvelles technologies et à de nouveaux rôles dévolus aux enseignants et établissements scolaires.

Então o que fazer com todos estes referenciais? Dever-se-á enveredar por uma “Goal Free Evaluation”, tal como preconizada por Scriven (1991), no sentido de atender à diversidade de docentes, escolas e alunos? Julgamos que esta visão será

demasiado extrema, mas face aos constrangimentos enunciados dever-se-á ter em consideração os seguintes aspetos:

A necessidade e a importância de ter em conta o contexto em que a avaliação se concretiza (...); a necessidade de tornar explícito o implícito (...); a necessidade de considerar a multidimensionalidade do ensino (...); a participação dos actores – isto é, a avaliação deve reflectir as perspectivas dos diferentes actores envolvidos, por exemplo, não só no que diz respeito aos seus pontos de vista ou posicionamentos sobre o que se avalia, mas também a compreensão e participação na definição dos referentes dessa mesma avaliação (Flores, 2009, p. 245).

Nesta linha de pensamento, o projeto escocês, “A teaching profession for the 21st century”, é exemplar. Segundo Christie (2004), com este projeto visava-se valorizar e melhorar as condições de trabalho dos docentes escoceses, mas também redefinir em que consistia a profissão docente. A tónica foi colocada na formação profissional ao longo da vida, como sendo um direito, mas também um dever, que conduz ao DP dos docentes. Foram também delineadas novas normas para os docentes em exercício. Como parte deste projeto foram criados os “Standards for chartered teachers”, uma nova categoria profissional que serviria para recompensar todos os professores que investem profundamente no seu trabalho, sem no entanto desejarem ascender a outro tipo de posições dentro da escola. Na criação destes referentes, foi envolvida toda a comunidade escolar, ou seja universidades, todos os professores, formadores de professores, inspetores de educação, pais, alunos, etc. que contribuíram de diferentes formas e com diferentes opiniões para a definição dos “Standards”.

Christie (2004, p. 185) conclui da seguinte forma:

On peut donc dire qu’il ne s’agit pas ici pour les enseignants d’une liste contraignante d’objectifs exprimés en termes de comportements ou des compétences, étroitement définis et imposés par une agence externe mais qu’il s’agit des normes véritablement consensuelles dont la profession est en quelque sorte «propriétaire».

Poderemos então afirmar que o aspeto mais importante para que um referencial possa ser apropriado pelos docentes e efetivamente contribua para o seu

DP e melhoria das aprendizagens dos alunos será aquele que contou com a sua colaboração na definição dos referentes.

Não contrariando aquela perspectiva, consultamos alguns estudos realizados em várias escolas dos Estados Unidos da América (Gallagher, 2004; Kimball, White, Milanowsky & Borman, 2004; Milanowsky, 2004), que implementaram novos modelos de avaliação do desempenho docente, com bastante sucesso a vários níveis¹¹, e que tiveram como ponto de partida para a definição dos seus referenciais o trabalho de Charlotte Danielson, *Enhancing professional practice: a framework for teaching*, de 1996, que tem tido uma grande aceitação e aplicação naquele país. Neste livro, a autora divide “the complex activity of teaching” (p. 1 da 2ª edição) em 22 componentes agrupados em quatro domínios: Domain 1: Planning and preparation; Domain 2: The classroom environment; Domain 3: Instruction; Domain 4: Professional responsibilities.

Brevemente, o primeiro domínio diz respeito a todo o trabalho de transformação dos conteúdos em estratégias, materiais e atividades apropriados para a aprendizagem de um determinado grupo de alunos, tendo em consideração os objetivos traçados, bem como o desenho de todo o processo de monitorização e de avaliação das aprendizagens dos alunos. Este domínio será avaliado através dos documentos de planificação dos professores, das suas justificações e em última análise, pelo sucesso da sua implementação junto dos alunos. O segundo domínio concerne à condução da aula, criando um ambiente propício à aprendizagem, onde todos os alunos se sintam à vontade, sem que apresentem comportamentos suscetíveis de prejudicar a aprendizagem. Este domínio pode ser avaliado através da observação de aulas, ou de gravações de aulas, mas também a partir de inquéritos aos alunos. Quanto ao terceiro domínio, concretiza-se na implementação, na sala de aula, da planificação elaborada anteriormente. Este domínio poderá ser avaliado pela observação de aulas ou das suas gravações, ou ainda através da análise de exemplos dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos. Por último, o quarto domínio diz respeito às responsabilidades profissionais dos docentes, nomeadamente no que concerne à reflexão pessoal, ao DP, à participação na comunidade escolar e ao contato com os

¹¹Melhoria do sucesso dos alunos, incremento do DP dos docentes e uma correlação positiva entre as avaliações dos docentes e os resultados escolares obtidos pelos alunos.

país e a comunidade. Este domínio poderá ser demonstrado pelas várias interações estabelecidas pelo professor e poderá ser documentado num portefólio.

Na sequência do seu anterior trabalho, Danielson, juntamente com McGreal, em 2000, retoma o tema e refere aspetos mais técnicos que devem ser tidos em consideração na construção dos referenciais, como por exemplo, os níveis de especificidade, a redundância, os níveis de desempenho e o peso a atribuir a cada um dos parâmetros. Quanto aos níveis de especificidade, Danielson e McGreal (2000, p. 34) recomendam que “the list of teaching skills should be sufficiently detailed to encourage conversations about practice, and yet not so elaborate that people can not keep it in mind”. Os autores também referem que os referenciais não devem ser redundantes, ou seja, apesar de haver algumas competências de ensino que poderão ser sobreponíveis deve-se, na medida do possível, separá-las umas das outras. Relativamente aos níveis de desempenho, os autores defendem que a sua descrição será muito importante, pois poderá ajudar professores e supervisores, não só a nivelar a sua avaliação, mas também a mais facilmente identificar os aspetos a melhorar no desempenho docente, não esquecendo que deverão ter em consideração as diversas variáveis contextuais, ou seja, a altura do ano em que se faz a avaliação, o número de alunos e/ou turmas por professor, os requisitos de cada disciplina, etc., etc. Embora Danielson e McGreal (2000, p. 36) não discutam quantos deverão ser os níveis de desempenho, fornecem um exemplo que abrange quatro níveis: “Unsatisfactory, Basic, Proficient, Distinguished”. Por outro lado, os autores, também discutem até que ponto o peso a atribuir a cada um dos parâmetros deverá ou não ser igual, e se estes deverão ter o mesmo peso para professores em início de carreira, ou já com alguma ou muita experiência de ensino.

À luz destes pressupostos passemos agora a analisar os referenciais adotados a nível nacional e regional.

O Decreto Regulamentar nº 2/2008, previa no seu artº 8º o seguinte:

- 1 - A avaliação do desempenho tem por referência: a) Os objectivos e metas fixados no projecto educativo e no plano anual de actividades para o agrupamento de escolas ou escola não agrupada; b) Os indicadores de medida previamente estabelecidos pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente quanto ao progresso dos resultados

escolares esperados para os alunos e a redução das taxas de abandono escolar tendo em conta o contexto socioeducativo.

2 - 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.

Previa-se ainda o estabelecimento de objetivos individuais (artº 9º do Decreto Regulamentar nº 2/2008), o que, tudo somado, deu origem a uma grande sobrecarga de trabalho e instabilidade nas escolas portuguesas com vista à consecução do processo de avaliação, pois, se por um lado cabia às escolas criarem os seus próprios referenciais, por outro a calendarização apertada e a falta de preparação de muitos dos intervenientes não permitiram uma reflexão serena e alargada na construção dos mesmos, e muito menos na sua apropriação. Acrescenta-se que Machado e Formosinho (2010) defendem que, numa perspetiva profissional do desempenho docente, deveriam ser aferidos critérios supra-escola que servissem de referencial para a atribuição de menções meritórias.

Por conseguinte, tendo em consideração o disposto na alínea a) do artº 7.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, e com base na proposta do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP), em outubro de 2010 é publicado o Despacho nº 16034/2010, onde são estabelecidos a nível nacional os padrões de desempenho docente.

Naquele despacho, embora se considere que “não existe nenhum elenco de padrões de desempenho que preveja todas as circunstâncias possíveis e que seja aplicável de forma universal sem a interpretação do profissional docente” e que “enquanto elemento de referência nacional, o documento dos padrões de desempenho deve ser lido em contexto, isto é, de acordo com o projecto e características de cada escola e com as especificidades da comunidade em que se insere”, são consideradas quatro dimensões: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida que vão constituir as vertentes caracterizadoras da atuação profissional do docente. Cada uma destas dimensões é dividida em domínios, no total de onze. Por exemplo, no caso

da primeira dimensão (profissional, social e ética), os domínios a considerar são: compromisso com a construção e o uso do conhecimento do profissional; compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos; compromisso com o grupo de pares e a escola. No que se refere ainda a esta primeira dimensão, o Despacho nº 16034/2010 prevê que deverá ser entendida como transversal às restantes dimensões. Para cada uma das dimensões são também estabelecidos indicadores que constituem evidências que contribuem para orientar a ação profissional e cinco níveis de desempenho (Insuficiente, Regular, Bom, Muito Bom e Excelente), com os respetivos descritores.

Embora estejamos muito longe do caso escocês, em que os referentes da avaliação foram discutidos a nível nacional e todos os docentes puderam emitir a sua opinião (ver Christie, 2004), consideramos que a publicação destes padrões de desempenho poderá ajudar a uma clarificação dos pressupostos da avaliação do desempenho docente, que não ficarão sujeitos a variações de escola para escola, o que poderia levar a desequilíbrios na atribuição das classificações, e que, tal como é preconizado no preâmbulo do Despacho nº 16034/2010, “contribua efectivamente para o desenvolvimento profissional de todos os docentes envolvidos”. Cremos que os padrões são equilibrados, em termos de especificidade (quatro dimensões e onze domínios) e vão ao encontro das principais componentes da prática docente e do desenvolvimento profissional que lhe devem estar associados. Recordamos a definição de desenvolvimento profissional de Day (1999), que salienta o compromisso com os propósitos morais do ensino, tal como se espelha na primeira dimensão (profissional, social e ética). Quanto à segunda dimensão (desenvolvimento do ensino e da aprendizagem), constitui o cerne do desempenho docente, ou seja, todo o trabalho desenvolvido com os alunos. A terceira (participação na escola e relação com a comunidade educativa) pressupõe todo o trabalho de retaguarda, fora da sala de aula, que tem como objetivo último o desenvolvimento integral do aluno, e por último o desenvolvimento e formação ao longo da vida, essenciais para acompanhar todas as mudanças que ocorrem a nível da escola.

Também nos parece importante a definição de cinco níveis de desempenho diferentes, que poderão incentivar os professores a uma constante melhoria, ao contrário dos três níveis de desempenho definidos a nível regional, e que tanta

polémica causaram entre os Sindicatos e a Secretaria Regional da Educação e Formação.

Relativamente aos referentes adotados a nível regional, verifica-se que se mantêm as mesmas quatro dimensões, com uma redação ligeiramente diferente (dimensão social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade escolar; desenvolvimento profissional) daquela que foi adotada a nível nacional. Cada uma destas dimensões aparece duas vezes no formulário de avaliação do desempenho do pessoal docente da RAA aprovado pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 13/2009/A, de forma a separar os itens a serem avaliados pelo CD e os itens a serem avaliados pelo presidente do CE (Parte A e Parte B, respetivamente), sendo no total em número de dezassete. Esta separação, com a consequente duplicação de dimensões, provoca alguma confusão no preenchimento do formulário por parte dos professores, dado que alguns dos itens parecem também ser duplicações¹².

É também parte integrante do formulário uma parte C, que diz respeito às competências de lecionação e que constitui a ficha de registo de observação de aulas. Nesta são definidas cinco competências de lecionação, divididas em indicadores de competência num total de dezassete.

Cada um dos itens a serem avaliados nas três partes do formulário é acompanhado de três descritores que equivalem a três níveis de desempenho diferentes. Segundo a Direcção Regional da Educação e Formação (2010),

os três descritores apontam três tipos de desempenho que importa desde já distinguir: o primeiro descritor aponta sempre para uma situação de incumprimento ou para um desempenho que fica aquém do estatuído para profissão docente, o descritor intermédio caracteriza o desempenho esperado e que é retratado pelo ECDRAA, o terceiro descritor representa um desempenho que ultrapassa o perfil definido para o desempenho docente (p. 14).

¹²Por exemplo, temos o caso dos itens “Participação nas actividades do departamento curricular”, na parte A e “Participação nas actividades do plano anual da escola”, na parte B, sendo que estas últimas geralmente estão integradas nas actividades do departamento curricular, ou então “Participação nas actividades formativas” na parte A e “Acções de formação contínuas frequentadas ou dinamizadas”, na parte B, sendo que todas são importantes para o DP do docente.

Como já foi referido, a instituição de apenas três níveis de desempenho (ao contrário do que acontece a nível nacional, em que são considerados cinco), afigurasse-nos manifestamente insuficiente, e em nossa opinião poderá conduzir a algum desinvestimento por parte dos docentes no seu aperfeiçoamento profissional, pois a obtenção do nível de desempenho superior “ultrapassa o perfil definido para o desempenho docente”. Então neste caso, qual será o perfil de referência?

Por último, verifica-se que aos diferentes parâmetros são atribuídos pesos diferentes. Se não provoca estranheza que a avaliação das aulas observadas, quando releva para a avaliação, tenha um peso de 40 pontos, enquanto os outros parâmetros variam entre o 10 e os 20 pontos, já nos causa mais estranheza que o parâmetro “Adequação, fidedignidade e qualidade do relatório de auto-avaliação” seja o parâmetro menos valorizado, com apenas 5 pontos, quando o que se pretende naquele é que os docentes façam a fundamentação das práticas profissionais desenvolvidas no contexto de desempenho da sua profissão. Assim, importa também perceber quais as perceções que os docentes possuem acerca da ADD.

Concluindo, o estabelecimento de padrões de qualidade de ensino, quer a nível nacional, quer a nível regional poderá constituir um bom guia para o desenvolvimento profissional dos docentes, não obstante o facto de não haver uma verdadeira apropriação destes referenciais, pois estes foram impostos superiormente. Mas, por outro lado, embora a nível nacional e regional se refira a contextualização da avaliação, os referenciais são únicos para todo o território nacional e para toda a RAA, respetivamente, o que embora permita uma nivelação das menções a atribuir, poderá levantar dificuldades locais. Por último, julgamos que o mais importante a analisar é que a melhoria da qualidade de ensino não se faz só com a publicação da legislação ou de referenciais para a ADD. Esta melhoria ocorre se o paradigma de DP for diferente, tal como referido por Hawley e Valli (1999). Para a consecução desta finalidade, tem que haver mudanças muito mais profundas na organização das escolas, e a interiorização de que é necessário investir recursos para que as mudanças ocorram: "many evaluation systems have failed to achieve their desired outcomes, not because of faulty design or lack of good intentions, but because schools and districts have not provided sufficient resources to support the plans" (Danielson & McGreal, 2000, p. 19).

Será esta ideia uma utopia num país com graves dificuldades financeiras? Danielson e McGreal (2000, p. 20) concluem da seguinte forma: “communities and boards of education must realize that money spent to enhance and support teachers and supervisors in their work with students is an investment, not a cost”.

3. Atores da avaliação de professores

Após a análise dos referenciais da avaliação, vamos agora focar a nossa atenção nos intervenientes na avaliação dos professores. Estes podem ser vários. Paquay (2004, p. 24) enumera os seguintes: a administração educativa, na pessoa dos inspetores, a direção da escola, os alunos, o público (onde inclui, por exemplo, os pais e os média), os colegas e o próprio professor.

Concretamente em Portugal, Blanco, Pacheco e Silva (1988), quando discutem o modelo de avaliação de professores a implementar após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, consideram que seria importante “uma triangulação dos agentes: o professor, outros professores e alunos” (p. 96). Embora esta proposta não tenha tido concretização, naquela altura, nunca deixou de haver uma avaliação informal por parte dos alunos e também dos seus pais, que por vezes tem eco no corpo docente da escola e respetiva direção. Igualmente existe uma avaliação informal, por parte dos colegas, que a partir do convívio diário vão formando uma determinada imagem de competência dos seus pares. Existe ainda uma avaliação das escolas e seus docentes pelos órgãos de comunicação social, que se centra especialmente na divulgação dos “rankings” das escolas e respetivas interpretações. Contudo, todas estas avaliações são informais e não produzem efeitos a nível do corpo docente.

A avaliação implementada na década de 90 em Portugal foi, nas palavras de Machado *et al.* (2012, p. 77), de “autoavaliação radical”. Realmente, como já vimos no Capítulo 1, a ADD baseava-se quase exclusivamente no relatório crítico apresentado pelo professor, que era sancionado pelo órgão de gestão e, com a publicação de nova legislação, por aquele e por uma comissão do órgão pedagógico, com a menção de “Satisfaz”. Só em casos excecionais intervinham avaliadores externos.

Com a publicação, a nível nacional, do Decreto-Lei nº 15/2007, e a nível da RAA do Decreto Legislativo Regional nº 21/2007/A, passa a vigorar um sistema de heteroavaliação. Segundo Machado *et al.* (2012), foi a introdução de dois avaliadores, o presidente do CE e o CD, que operou a transição de uma modalidade de autoavaliação para uma modalidade de heteroavaliação, pelos pares, na pessoa do CD, ou docente em quem foi delegada essa responsabilidade. Acrescentamos que a nível da RAA também intervém na avaliação a comissão coordenadora de avaliação do desempenho, com um papel não tão preponderante quanto os dois atores anteriormente mencionados, mas com as competências já enunciadas no Capítulo 1.

Por conseguinte, aos presidente do CE, e particularmente aos CD, ou docentes sobre os quais foi delegada a função avaliativa, recaiu sobre os ombros uma função, por muitos considerada demasiado ingrata, e para a qual na maior parte das vezes estes intervenientes não estavam preparados.

Vários autores alertam para o facto de a não preparação dos avaliadores ser um grande obstáculo ao normal decorrer do processo de ADD, ao DP dos docentes, e consequentemente à melhoria da qualidade do ensino. Por exemplo, a nível nacional Fernandes (2008) e Flores (2009) enfatizam que os avaliadores deverão ser pessoas credíveis e respeitadas pelos avaliados, sob pena de estes não aceitarem as suas opiniões. A nível internacional, nomeadamente nos Estados Unidos em que a função avaliativa tradicionalmente é exercida pelo diretor, McLaughlin (1984) refere que não é de admirar que quando estes são incompetentes em matéria de avaliação não sejam respeitados pelos professores no que concerne às suas asserções avaliativas, e por conseguinte a ADD não contribua para a melhoria da escola. Por outro lado, Hinchey (2010, citado por Mathis, 2012) defende que “to be successful, schools must invest in their teacher evaluation systems. An adequate number of highly trained evaluators must be available” (p. 3).

A título de exemplo referimos o tipo de treino a que os avaliadores foram sujeitos aquando da implementação de um novo sistema de avaliação de desempenho docente em Cincinnati, nos Estados Unidos da América. Milanowsky (2004) refere que

evaluators were trained using a calibration process that involved rating taped lessons using the rubrics and then comparing ratings with expert judges and discussing differences. To ensure consistency among

evaluators, the district eventually required that all evaluators, including principals, meet a standard of agreement with a set of reference or expert evaluators in rating videotaped lessons. Only those who met the standard were to be allowed to evaluate after the 2001-02 school year.

Com todas estas mudanças, há que encarar o papel do CD sob uma nova perspectiva. Os coordenadores deverão assumir plenamente as suas novas funções e interiorizar que a função supervisiva deixou de estar confinada à formação inicial de professores, para agora adquirir uma nova centralidade no DP dos docentes, na melhoria da qualidade de ensino, na melhoria das aprendizagens dos alunos, na melhoria dos seus resultados, em suma na melhoria da escola.

Importa pois perceber em que consiste a supervisão de professores.

3.1. Supervisão pedagógica

A designação “supervisão” aparece nos Estados Unidos da América nos anos 30 do século XX, e acaba por vulgarizar-se nos anos 50 com o aparecimento da “supervisão clínica” (Vieira, 1993). Só anos mais tarde esta denominação, associada à formação de professores, chega a Portugal.

Isabel Alarcão, pioneira do estudo da supervisão em Portugal, define-a como sendo “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 18). Como se depreende desta definição, não só o supervisor deve ser mais experiente e informado, o que nos dias de hoje remete para uma formação especializada, como o desenvolvimento deve ser feito a nível humano e profissional, tal como preconizado por Day (1999), na sua definição de DP.

Alarcão e Tavares (1987) recenseiam vários cenários de supervisão, a saber: o da imitação artesã, em que o neófito reproduz as práticas do mestre, que é o seu modelo; o da aprendizagem pela descoberta guiada, que pressupõe que o aspirante a professor deve ter conhecimento dos vários modelos teóricos, deve observar vários professores em ação, e a partir das suas reflexões deve gradualmente assumir a

responsabilidade pelo seu ensino; o behaviorista, ou micro-ensino, que consiste no treino isolado de várias competências consideradas essenciais à profissão, mas descontextualizadas do mundo real; o clínico, desenvolvido por Cogan, Goldhammer e Anderson, que tem como objetivo melhorar a prática de ensino dos professores, que passam a ser os agentes dinâmicos da formação, relegando para o supervisor a missão de colaborar na análise e reformulação do seu próprio ensino; o psicopedagógico, que pressupõe que o supervisor é um agente de ensino, que leva ao desenvolvimento e aprendizagem do candidato a professor, e conseqüentemente ao desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos, e é concretizado em três fases: conhecimento, observação e aplicação; o pessoalista, que se centra na importância do desenvolvimento da pessoa do professor, não havendo modelos exteriores pois o professor é o seu próprio modelo. Os investigadores apresentam ainda um cenário alternativo, que colhe ensinamentos nos anteriores, e enfatiza os seus aspetos positivos.

Os diversos cenários apresentados por Alarcão e Tavares (1987) têm como principal objetivo a formação inicial de professores, mas desde então os investigadores apontam o cenário clínico como sendo aquele que mais adequadamente permitirá o DP ao longo da vida. Voltaremos a falar dele a propósito dos meios e instrumentos para a avaliação de professores.

Realmente, até há bem pouco tempo, o “conceito de supervisão no domínio da educação, em Portugal, [surgia] geralmente associado à formação inicial e à profissionalização em serviço” (Oliveira, 2000, p. 45), mas hoje em dia o conceito tem-se alargado para responder aos novos desafios colocados aos professores. Alarcão (2002), por exemplo, tem defendido o alargamento da supervisão à formação contínua de professores desde a sua primeira publicação, em 1982, sobre esta problemática.

Este alargamento não é exclusivo do nosso país. Desde há muito que nos Estados Unidos da América e no Canadá a supervisão é encarada de uma forma mais abrangente, ou seja, não só no que diz respeito à melhoria das práticas pedagógicas na sala de aula, mas também noutras dimensões da escola (Oliveira, 2000). Surge assim um novo conceito de supervisão (neste caso, supervisão escolar), mais alargado, que pretende abranger outras áreas de atuação, nomeadamente o desenvolvimento de

projetos, a organização de atividades paraescolares, a relação com a comunidade, a gestão de pessoal, atividades de formação do corpo docente, etc. (Oliveira, 2000).

Para responder a estes novos desafios, Oliveira (2000) propõe um novo conceito de supervisor:

Um formador que recorre a modalidades de formação/supervisão específicas e diversificadas consoante um conjunto de variáveis presentes no contexto superviso. No entanto, ao contrário das modalidades de supervisão na formação inicial de professores, em que existe uma diferença de estatuto profissional, de conhecimentos e de experiência de ensino entre supervisor e supervisionado, na supervisão escolar estamos perante um grupo de colegas que, ainda que eventualmente em estados diferentes do seu desenvolvimento profissional, partilha o mesmo estatuto profissional e assume em pleno as suas responsabilidades docentes (Oliveira, 2000, p. 47).

A autora defende pois que um supervisor deverá estar preparado para assumir funções em áreas como: a planificação, a organização, a liderança, o apoio, a formação e ainda a avaliação, com vista a poder atingir os objetivos da escola.

Indo mais longe, Alarcão (2002) advoga a constituição nas escolas de “comunidades aprendentes, dispostas a colocarem o seu pensamento ao serviço da acção em favor da melhoria da organização” (p. 231). Estas comunidades serão constituídas por todos os elementos de uma escola, professores, funcionários e alunos, pois todos serão responsáveis pelo desenvolvimento da mesma. A autora defende que o conceito de supervisão deverá alargar-se para atender a estas novas dimensões deixando de estar centrado nos professores, mas incluindo também o desenvolvimento da própria instituição. A supervisão passará assim a abranger fundamentalmente dois níveis: “A formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência na aprendizagem dos alunos; O desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua influência na qualidade das escolas” (Alarcão, 2002, p. 231).

A partir destes dois níveis nos quais a supervisão passa a exercer-se, emerge um novo conceito de supervisor como facilitador, líder ou dinamizador das comunidades aprendentes, com novas funções no seio da escola:

a) colaborar na concepção do projecto de desenvolvimento da escola e perceber o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários participantes; b) colaborar no processo de auto-avaliação institucional e analisar as suas implicações; c) criar ou apoiar condições e culturas de formação com predomínio para a formação através da identificação e resolução de problemas específicos da escola numa atitude de aprendizagem experiencial, preferencialmente, no contexto de metodologias de investigação-acção; d) acompanhar a formação e integração de novos agentes educativos; e) colaborar no processo de avaliação de professores e funcionários; f) dinamizar atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos (Alarcão, 2002, p. 233).

Finalizando, a autora refere que este novo supervisor deverá possuir as competências e os conhecimentos necessários a qualquer docente, complementadas pelas competências e conhecimentos necessários à supervisão de professores em formação inicial e contínua, mas agora, mais uma vez alargados para dar respostas aos problemas emergentes da comunidade aprendente. A autora destaca as quatro competências seguintes como fundamentais neste processo de supervisão: interpretativas, de análise e avaliação, de dinamização da formação e relacionais. Quanto aos conhecimentos, a autora realça os seguintes:

a) conhecimento da escola como organização, detentora de uma missão, um projecto e um determinado nível de desenvolvimento; b) conhecimento dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos (...); c) conhecimento das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional; d) conhecimento do fenómeno da aprendizagem qualificante, experiencial e permanente; e) conhecimento de metodologias de investigação-acção-formação; f) conhecimento de metodologias de avaliação de qualidade; g) conhecimento das ideias e das políticas actuais sobre educação (Alarcão, 2002, p. 235).

Facilmente se poderá concluir que as exigências colocadas aos supervisores por este novo modelo de supervisão são enormes. Se, na formação inicial e contínua de

professores, a função de supervisão deveria ser exercida por profissionais qualificados para o efeito, de forma a poder desenvolver ao máximo o potencial dos alunos aspirantes a professores, e dos colegas no seu DP, com o aparecimento deste novo modelo de supervisão, os desafios são ainda maiores e a necessidade de qualificação torna-se um imperativo, para que efetivamente a comunidade aprendente se possa desenvolver e evoluir numa sociedade em constante mutação.

Mas, estarão os CD verdadeiramente conscientes das suas novas funções?

Com o intuito de trazer alguma luz a esta problemática, começaram a aparecer em Portugal várias investigações sobre as funções supervisivas do CD, ou docente sobre o qual foi delegada a função avaliativa, na tentativa de estabelecer um perfil adequado ao desempenho deste cargo. A título de exemplo referimo-nos a dois estudos realizados em Portugal recentemente.

O primeiro estudo foi realizado em três escolas do continente em 2009 por Alves, Penha, Viana e Mota e permitiu mostrar que:

Uma análise preliminar dos dados recolhidos indica que a maioria dos inquiridos considera que o seu avaliador deveria ser portador de formação específica para o desempenho do cargo. Os professores valorizam no seu coordenador ou representante, enquanto avaliador, a dimensão ética e humana, a promoção da cooperação entre todos os docentes e a competência científico-pedagógica, dando especial ênfase à noção de partilha de saberes, à reflexão conjunta, à experiência profissional e aos conhecimentos pedagógicos e científico (p. 3688).

Outro estudo, desta feita realizado em duas escolas açorianas por Cabral (2009), mostra que na escolha do coordenador de departamento os professores valorizam competências como a capacidade de liderança, a capacidade de gestão de conflitos, a facilidade de relacionamento com os outros, a capacidade de resolução de problemas e o poder de comunicação, não considerando importante, à partida, a formação específica. Mas, quando se questionou os professores acerca das exigências impostas ao coordenador fruto da implementação do novo Estatuto da Carreira Docente na Região, os docentes, maioritariamente, consideraram ser importante que o coordenador tivesse formação. Os próprios coordenadores entrevistados referiram, como áreas prioritárias de formação, a supervisão e a liderança.

Concluindo, consideramos que seria importante clarificar, nas escolas, as competências do CD e estabelecer um perfil de coordenador que efetivamente consiga dar respostas a estes novos desafios.

4. Momentos da avaliação de professores

Os momentos de avaliação dos professores também vão depender das funções da própria avaliação. A variedade é muito grande nos diferentes países, como refere Paquay (2004), uma vez que nalguns os docentes progridem automaticamente, apenas devido à antiguidade, e noutros são avaliados com vista à promoção, à atribuição de prémios, etc., havendo para cada uma destas funções diferentes intervalos temporais de avaliação.

Por outro lado, os professores não se encontram todos na mesma fase da carreira docente. Gonçalves (2009) divide-a em cinco fases principais: o “início”, a Estabilidade, a Divergência, a Serenidade e a Renovação do “interesse” e desencanto¹³. A primeira fase é caracterizada pela descoberta mas também pela luta pela sobrevivência. Dura até aproximadamente quatro anos. A segunda fase, que dura entre os 5 e os 7 anos, mas poderá prolongar-se até aos 10 anos de carreira, traduz-se numa acalmia, fruto da experiência e confiança entretanto adquiridas. A terceira, que decorre entre os 8 e 14 anos de serviço, constitui uma fase crítica. O docente tanto pode continuar a investir no seu DP, como acomodar-se à rotina do dia-a-dia, alegadamente devido ao cansaço e à saturação. A quarta fase, Serenidade, corresponde a um período que varia entre os 15 e os 22 anos de serviço. Independentemente de a fase anterior ter sido motivante ou não, nesta fase há uma sensação de satisfação pessoal resultante da convicção de que o desempenho é bom. A última fase corresponde ao último período da carreira, e a maioria dos docentes entra num estágio de desencanto resultante do cansaço acumulado, havendo um desinvestimento e uma espera pela aposentação. Todavia, alguns docentes ainda

¹³Este trabalho de Gonçalves inspira-se na investigação pioneira de Huberman sobre os ciclos de vida dos docentes.

mantêm a capacidade de querer aprender coisas novas e mantêm-se entusiasmados com a sua profissão.

Há então que combater as fases negativas da carreira docente, nomeadamente numa sociedade em que os imperativos de sustentabilidade apontam para que esta carreira progressivamente se aproxime dos 40 anos de serviço.

Neste sentido, Danielson e McGreal (2000) defendem que deverá haver diferentes tipos de avaliação, consoante o estágio em que os docentes se encontram, devendo os intervalos temporais também ser diferenciados. Referindo exemplos praticados em vários distritos escolares dos Estados Unidos da América, os autores referem que uma das práticas consiste em não aplicar todos os parâmetros avaliativos aos professores nos seus primeiros anos de docência. Mas, por outro lado, estes são avaliados todos os anos, bem como os professores que necessitam de assistência, enquanto os restantes professores apenas são avaliados de dois em dois, de três em três ou de quatro em quatro anos. Noutros distritos o intervalo de tempo entre avaliações depende da sua avaliação anterior, ou seja, quanto melhor tiver sido a avaliação de um dado professor, maior o intervalo de tempo que decorrerá até ser novamente avaliado. No entanto, no período entre avaliações os docentes deverão, em grupos de trabalho com colegas, desenvolver um plano de ação, que deverá ser implementado, e cujos resultados deverão ser analisados, como forma de mais tarde demonstrarem o seu DP.

Na Europa, e por exemplo, em França, particularmente em Lyon, também os intervalos de avaliação docente vão depender de vários fatores. Girerd (2004) menciona que os docentes que prioritariamente serão avaliados são aqueles que obtiveram avaliação medíocre, e neste caso voltam a ser avaliados no espaço de seis a doze meses, e aqueles cuja última avaliação já decorreu há pelo menos três anos. Quanto aos professores já avançados na carreira, terão que se contentar com uma “inspection rapide”, nas palavras do autor.

Relativamente ao nosso país, Machado e Formosinho (2010) defendem diferentes tipos de avaliação. Designadamente, estes autores defendem a existência de uma

avaliação para controlo [que] seja de carácter obrigatório e se faça de dois em dois anos (em consonância com o SIADAP [Sistema Integrado de

Avaliação do Desempenho da Administração Pública]) e que a avaliação para o progresso dependa da vontade do professor em progredir na carreira e se faça num tempo mais largo e consentâneo com as etapas de desenvolvimento profissional (p. 117).

Os autores propõem que este último tipo de avaliação ocorra aquando da mudança de escalão.

Concretamente, a nível da RAA, e como já foi referido, os docentes são avaliados a meio e no final de cada um dos oito escalões que compõem a carreira docente. Isto significa, resumidamente, que os docentes nos primeiros escalões são avaliados de dois em dois anos, passando a ser avaliados de três em três anos nos três últimos escalões, a não ser que estejam na situação de contratados, e neste caso deverão ser avaliados anualmente. Questiona-se se estes intervalos de avaliação tão estreitos não ocuparão demasiado tempo aos coordenadores e conselhos executivos, e contribuirão mais para uma avaliação de vertente sumativa, em vez de uma avaliação em que seja valorizada a componente formativa e o DP dos docentes, pois “a avaliação do desenvolvimento profissional não se faz em tempo tão curto” (Machado & Formosinho, 2010, p. 116).

5. Meios e instrumentos para a avaliação de professores

Os meios e instrumentos utilizados na ADD são muito diversificados e podem incluir relatórios de atividade (Paquay, 2004); observação de aulas (Danielson & McGreal, 2000; Paquay, 2004;); entrevistas (Paquay, 2004); recolha de opiniões dos alunos (Danielson & McGreal, 2000; Paquay, 2004), muito usadas no ensino superior, mas que podem ser muito subjetivas; recolha de opiniões dos pais (Danielson & McGreal, 2000); resultados dos alunos (Paquay, 2004), auto-avaliação dos professores (Danielson & McGreal, 2000); documentos de planificação (Danielson & McGreal, 2000); reflexões estruturadas (Danielson & McGreal, 2000); portefólios (Danielson & McGreal, 2000), entre outros. O que importa é que os meios e instrumentos de avaliação consigam verdadeiramente documentar a atividade desenvolvida pelo

professor no que diz respeito aos vários parâmetros a serem avaliados (Danielson & McGreal, 2000), ou seja, que sejam suficientemente abrangentes.

Nesta perspetiva, e tomando em consideração os meios e instrumentos de avaliação previstos quer a nível nacional, quer a nível regional, e enumerados no Capítulo 1, consideramos que estes se poderão resumir à observação de aulas e à elaboração de portefólios, preferencialmente reflexivos.

Começemos com a observação de aulas. Embora este seja um instrumento de avaliação polémico em Portugal, tão polémico que levou a alterações legislativas, quer a nível nacional, quer a nível regional, pois os professores sentiram-se ameaçados na sua profissionalidade, muitos são os autores que defendem a sua aplicação, quer a nível nacional, quer a nível internacional. Por exemplo, a nível nacional, Braga (2011) defende que “a observação da prática docente é uma componente central de um processo mais alargado de avaliação do desempenho docente” (p. 73).

Mas porquê a observação de aulas?

The easiest way to identify specific behaviours is by observing them. Final scores, whether in sports or tests, indicate whether you have a winner or a loser, but only observation can yield the information necessary to change a loser to a winner. (Madeleine Hunter, citada por Acheson & Gall, 2003, p. 82)

Esta citação de Madeleine Hunter é bastante expressiva da importância da observação de aulas. A maior parte do tempo que os professores passam na escola é nas salas de aula com os seus alunos e a qualidade do seu ensino poderá fazer a diferença nas aprendizagens daqueles. Torna-se pois muito importante entender o que se passa a nível da sala de aula, para poder ajudar os professores a desenvolverem-se profissionalmente, e conseqüentemente a melhorar as aprendizagens dos seus alunos.

Contudo, Stodolsky (1990) salvaguarda que “the omission of direct observation from evaluation of teachers seems unthinkable (...). At the same time, observations should not be given so prominent a role that many important unobservable aspects of teaching are ignored” (pp. 188-189).

Stodolsky (1990) discute também alguns aspetos importantes a ter em consideração na observação de aulas. Em primeiro lugar, a autora defende que a avaliação de aulas não é um processo neutro. Envolve uma determinada conceção de

ensino, e esta concepção vai refletir-se na avaliação dos professores. Por exemplo, o tipo de avaliação a desenvolver quando o ensino é visto como uma atividade profissional, em que os professores deverão selecionar as estratégias adequadas em cada situação, será muito diferente duma concepção de ensino prescritiva, na qual em cada uma das aulas os professores deverão exibir determinados comportamentos específicos. Em segundo lugar, independentemente de o propósito da avaliação ser sumativo ou formativo, em ambos os casos deverá incluir a observação de aulas, mas também ter em consideração outros instrumentos de recolha de informação. Em terceiro lugar, a observação de aulas é apenas um instrumento de recolha de informação entre outros. Um instrumento que permite bem documentar determinados comportamentos e ações dos professores, mas não a razão para os mesmos, nem tão pouco outros aspetos importantes da profissão docente que não podem ser observados diretamente, e que por este motivo necessitam de outras fontes de informação. Em quarto lugar, podemos ter sistemas de observação abertos ou fechados. Os sistemas abertos pretendem registar toda a riqueza de comportamentos e ações que ocorrem na sala de aula. Estes registos podem ser o ponto de partida de profícuas discussões entre avaliadores e avaliados e contribuir para o DP dos docentes, mas também podem servir como base para uma avaliação sumativa. Pelo contrário, os sistemas de observação fechados tendem a basear-se em determinados tipos de comportamentos observáveis podendo ser de baixa inferência, quando são tidos em consideração um conjunto de comportamentos isolados e facilmente identificáveis, e são portanto bastante fiáveis, mas pouco válidos, ou de alta inferência, solicitando um maior juízo por parte dos avaliadores, pois o foco é colocado em determinados padrões de comportamentos, sendo portanto menos fiáveis, mas com maior validade. Em qualquer dos casos, na escolha de um determinado sistema de avaliação de observação de aulas, deve-se ter em consideração a forma como o ensino é encarado e a adequação do sistema de avaliação a essa visão. Em quinto lugar, a autora discute qual o número de aulas que devem ser observadas para se ter uma boa imagem do desempenho de um determinado professor. Tipicamente qualquer sistema de avaliação requer um número reduzido de observações de aulas: geralmente duas ou três. No entanto, baseada nas investigações conduzidas por vários autores, e a título de exemplo, Stodolsky refere que variáveis como os conteúdos, o

ano de escolaridade dos alunos, o tipo de aula, o tipo de objetivos e as próprias políticas educativas podem contribuir para uma grande variação no desempenho dos professores, o que poderá indiciar que três aulas poderão não ser suficientes. No entanto, aumentar aleatoriamente o número de observações não significa que verdadeiramente se consiga uma maior consistência e fiabilidade da ADD, dada a sua variabilidade. Daí que a planificação da observação de um determinado tipo de aulas possa produzir resultados mais fiáveis. No entanto, este procedimento ocupará muito mais tempo a avaliadores e avaliados, o que por vezes não é compatível com uma dada calendarização. Uma alternativa é avançada por Rowley (1978, citado por Stodolsky, 1990), pois este autor demonstra que em vez de se aumentar o número de aulas observadas, se se proceder a mais observações de menor duração temporal, a fiabilidade aumenta, o que, de certo modo, vai ao encontro da experiência pessoal de Marshall (2005) como diretor e conseqüentemente avaliador durante muitos anos. Este autor sustenta que no caso dos professores cujas competências básicas não estão em questão, mini-observações, que durem entre cinco e quinze minutos, conseguem produzir informação muito mais precisa do que aquela que é obtida pelas observações formais de uma aula inteira, sem no entanto despender muito mais tempo neste processo.

Stodolsky (1990) também discute se os professores devem ser previamente informados sobre a observação das suas aulas. Se forem informados, isto permitirá que ocorra um encontro de pré-observação, sempre útil para discutir os objetivos da aula, bem como os procedimentos da observação. Mas, por outro lado, este tipo de procedimento não permite detetar professores mal preparados, desmotivados, etc. De qualquer forma, em ambos os casos deverá haver sempre um encontro de pós-observação para que os professores possam receber o *feedback* adequado, e ajustar o seu desempenho.

Marshall (2005) igualmente discute se os professores deverão ser previamente informados sobre a observação de aulas. O autor defende que a informação prévia dará oportunidade aos professores de apresentarem uma aula “glamorizada”, o que concorrerá a seu favor, mas muitas vezes não corresponderá à realidade do dia a dia. Marshall infere que mini-observações não anunciadas poderão passar uma mensagem muito importante aos professores: “You never know when I’ll drop in, and I expect

good teaching to be going on whenever I do” (p. 733). O autor não esquece, no entanto, que para alguns professores poderá ser tão enervante a presença do diretor na sala de aula, que esta não decorrerá da melhor maneira, podendo o diretor ficar com uma falsa opinião negativa. Consideramos que neste caso, também as mini-observações porventura poderão ser menos “stressantes” e permitir um maior à-vontade por parte de determinados docentes.

Por sua vez, Acheson e Gall (2003) consideram que a observação de aulas não deverá ocorrer em atos isolados, mas deverá estar enquadrada num processo de supervisão clínica composto por três etapas que devem ser repetidas várias vezes durante o ano, independentemente de o propósito ser formativo, ou sumativo. São elas: um encontro de pré-observação, onde se planifica a observação propriamente dita; a observação da aula, com recolha de informação por referência ao plano estabelecido e um encontro de pós-observação para analisar os dados recolhidos pelo observador, interpretar os dados recolhidos sob a perspectiva do professor e tomar decisões quanto ao futuro. Os autores defendem que estas etapas deverão estar sempre presentes, incluído o encontro de pré-observação, pois consideram que sendo o objetivo da observação o *feedback*, e deste último a análise e interpretação da informação recolhida, que levará à tomada de decisões, para que todo o processo seja eficaz, o professor e o supervisor deverão planear a observação em conjunto.

Acheson e Gall (2003) também salientam que embora o principal propósito da supervisão clínica seja ajudar o professor a desenvolver-se profissionalmente, em vários sistemas de avaliação, a observação de aulas é também utilizada com propósitos sumativos, que têm a ver com a gestão das carreiras. Neste contexto é muito importante que os professores conheçam o referencial através do qual serão avaliados. Os autores também recomendam que, quando o propósito da supervisão clínica é formativo, esta deverá ser desenvolvida por colegas, e quando o seu propósito é sumativo, deverá ser executada por outros avaliadores.

Acheson e Gall (2003) concluem defendendo que “clinical supervision is the heart of a good teacher evaluation system. The planning, observation and feedback cycle should occur several times so that the teacher has an opportunity to grow and improve as well as to be evaluated” (p. 94).

Não queremos terminar a nossa discussão acerca da observação de aulas sem destacar a importância que um adequado *feedback* tem no sentido de promover o DP dos professores.

São vários os autores que enfatizam a importância de um *feedback* adequado. Designadamente, Ovando (2006) conduziu uma investigação acerca desta temática, tendo chegado a interessantes conclusões, que poderão servir de apoio aos supervisores nesta tarefa. Nomeadamente, a autora verificou que no fornecimento de *feedback*, o supervisor deverá basear-se num conhecimento profundo da qualidade de ensino, numa bem estruturada observação de aula e no uso de terminologia profissional correta. Verificou também que os professores valorizam um *feedback* escrito que seja claro e específico, constituindo assim o suporte para um diálogo proveitoso acerca dos pontos fortes e dos pontos fracos da sua prática docente. Por outro lado, a autora também refere, citando Gordon (2003), que o *feedback* também poderá servir como guia para o DP e a melhoria da escola.

Noutra vertente, Marshall (2005) aconselha que o *feedback* seja prontamente fornecido aos professores depois de cada visita à sala de aula, preferencialmente dentro das 24 horas que se seguem. O autor justifica esta posição citando Douglas Reeves (2005): “Better 120 seconds of feed-back the same day than a five-page essay delivered a month later” (p. 733).

Por tudo o que ficou exposto, importa também identificar quais os procedimentos de observação de aulas em prática nas escolas açorianas.

Sendo a observação de aulas apenas um dos instrumentos de recolha de informação, outros instrumentos podem e devem ser utilizados, na perspetiva de captar a complexidade da função docente.

Nesta ótica, a elaboração de portefólios constitui um complemento que permite demonstrar aquilo que não pode ser apercebido apenas através da observação de aulas, ou seja, “the main attraction of portfolios appears to be that they might provide opportunities to see a schoolteacher’s work relatively whole and in context” (Bird, 1990, p. 249).

Por conseguinte, o portefólio poderá integrar documentos tais como: planificações de ano, de unidade, de aula, de projetos; materiais pedagógicos produzidos, planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento;

planificações no âmbito da diferenciação pedagógica; instrumentos de avaliação como matrizes, testes, grelhas de classificação, grelhas de observação, listas de verificação, etc.; grelhas de análise dos resultados escolares dos alunos; projetos curriculares de turma; relatórios de avaliação de projetos ou atividades; registos de participação em eventos; certificados de formação em ações de formação (Direcção Regional da Educação e Formação, 2010).

Este conjunto de documentos deverá constituir, nas palavras de Alarcão e Tavares (2003), “um conjunto coerente de documentação reflectidamente seleccionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional” (p. 105). Só nestas circunstâncias o portefólio poderá contribuir para o DP do professor.

No entanto, Bird (1990), embora reconhecendo o valor formativo dos portefólios, acautela que o processo inerente à sua construção poderá manter o isolamento docente. O autor defende assim que os documentos a incluir deverão ser construídos e discutidos em equipa, de forma a ultrapassar o isolamento docente e contribuir para o desenvolvimento profissional, que não acontece isoladamente. Neste sentido, Girerd (2004, p. 207) também defende que o portefólio deverá ser “une collection structurée qui démontre les choix effectués, la réflexion et le travail en équipe”.

Por outro lado, Bird (1990) acredita que o portefólio poderá ser uma boa alternativa para os professores que estão a começar e que poderão sentir-se intimidados pela observação de aulas. A discussão acerca dos materiais a utilizar nas mesmas e que entrarão na constituição do portefólio poderá ajudar ao seu DP sem ser um processo tão invasivo.

Finalizando este capítulo, não podemos deixar de realçar o que referimos na introdução, ou seja, que na avaliação de professores subsistem muitas questões em aberto. No entanto, da literatura por nós consultada, verifica-se que qualquer que seja o modelo de avaliação implementado quer no que diz respeito à modalidade de avaliação, ao referencial adotado, ao número de aulas observadas, ao número de observadores, à periodicidade da avaliação ou aos meios e instrumentos utilizados, há alguma unanimidade em torno de duas ideias principais: em primeiro lugar, qualquer modelo de ADD deve estar ao serviço de toda a comunidade educativa e ir ao encontro

das suas especificidades, sendo muito importante a participação de todos na definição das várias características do modelo, para que este possa ser adequadamente apropriado pelos professores, e assim possa produzir os frutos desejados, naquele contexto; em segundo lugar, na ADD deverão ser investidos recursos, quer materiais, quer humanos, nomeadamente na formação de avaliadores, que efetivamente consigam dar resposta aos desafios colocados, e assim possam contribuir para atingir as finalidades de qualquer modelo de ADD, ou seja, o DP dos professores e o sucesso dos alunos.

Nesta linha de pensamento, com este trabalho, pretendemos investigar em que medida a implementação da avaliação do desempenho docente na Região Autónoma dos Açores tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Nos dois primeiros capítulos do presente trabalho procedemos ao enquadramento teórico da problemática referente à ADD, e ao papel do CD, em todo este processo. Aquele constituiu o primeiro passo para dar resposta às questões que norteiam esta investigação.

No presente capítulo propomo-nos explicitar o segundo passo, ou seja, a metodologia conducente à busca das respostas, pois, como refere Pinto (2001, citado por Pacheco, 2006, p. 14),

os meios de as obter (...) residem em todo o conjunto de disponibilidades conceptuais, substantivas – as teorias em sentido restrito – que a disciplina foi forjando, bem como em instrumentos técnicos de recolha e de tratamento de informação organizados pelos métodos, enquanto codificação provisória dos caminhos críticos da pesquisa.

Assim sendo, neste capítulo apresentaremos os principais objetivos deste trabalho, bem como as questões de pesquisa por nós formuladas; o modelo de análise que serviu de suporte ao desenvolvimento da investigação; o tipo de abordagem desenvolvido, os instrumentos utilizados na recolha de dados, o seu processo de análise, bem como os cuidados éticos empregues; a População escolhida, no que diz respeito à recolha quantitativa de dados, e a seleção dos coordenadores a entrevistar.

1. Objetivos

A implementação do novo modelo de ADD na RAA, como vimos, já conta com alguns anos de vigência.

Embora o objetivo inicial da tutela fosse desenvolver plenamente este modelo a partir do ano letivo de 2009/2010, motivo pelo qual, em setembro de 2009, aquela promoveu junto de todas as escolas da Região uma Jornada Formativa sobre a ADD, o congelamento da progressão na carreira, que ocorreu em janeiro de 2011, determinou que apenas os docentes que se encontram posicionados no último escalão da carreira docente (8º escalão), bem como os docentes contratados, serão objeto de avaliação, pois da mesma não depende progressão, ou seja, os docentes posicionados do 1º ao 7º escalões da carreira docente não são avaliados, pois uma avaliação de Bom ou superior, teria como consequência o direito à progressão na carreira, o que não é possível dado o seu congelamento. Por este motivo todos estes professores têm a sua avaliação prorrogada (Direcção Regional da Educação, 2011b).

Apesar do exposto, e considerando que, embora nem todos os docentes tenham sido formalmente avaliados, a grande maioria iniciou o seu processo de avaliação e muitos tiveram aulas observadas, pois durante o ano letivo de 2010/2011 as observações agendadas foram cumpridas, bem como foram entregues os relatórios de auto-avaliação dos docentes que cumprissem os requisitos necessários para progressão durante o referido ano letivo, por indicação da Direcção Regional da Educação (2011a); considerando também que num futuro, mais ou menos longínquo, presumivelmente todos os professores da Região serão sujeitos a este modelo de ADD ou a outro similar; considerando ainda o facto de ainda não existirem muitos estudos acerca desta temática, nomeadamente junto dos professores do grupo 520 (Biologia e Geologia) da RAA, julgamos importante fazer uma reflexão acerca da implementação deste modelo de ADD, tendo como principal objetivo:

Compreender a relação entre a implementação da ADD a nível da RAA e o DP dos professores mediado pelo CD.

No sentido de melhor operacionalizar este objetivo geral, o mesmo foi subdividido nos objetivos específicos que a seguir se enunciam, e que melhor poderão ilustrar aquele:

- Determinar as percepções que os docentes possuem acerca da ADD;
- Conhecer os procedimentos de observação de aulas em prática nas escolas;
- Identificar os aspetos do DP que os docentes percecionam como sendo promovidos pela avaliação do referido desempenho;
- Conhecer as ações que os CD têm desenvolvido no sentido de contribuir para o DP dos professores a seu cargo, na sequência da implementação da ADD;
- Determinar em que medida os docentes percecionam uma melhoria no sucesso dos seus alunos, resultante da implementação da ADD.

Em suma pretendemos procurar uma resposta para a questão central:

Em que medida a implementação da ADD na RAA tem contribuído para o DP dos professores de ciências?

Esta questão também poderá ser subdividida nas questões parcelares:

- Quais as percepções que os docentes possuem acerca da ADD?
- Quais os procedimentos de observação de aulas em prática nas escolas?
- Quais os aspetos do DP que os docentes percecionam como sendo promovidos pela ADD?
- Quais as ações que os CD têm desenvolvido no sentido de contribuir para o DP dos professores a seu cargo, na sequência da implementação da ADD?
- Em que medida os docentes percecionam uma melhoria no sucesso dos seus alunos resultante da implementação da ADD?

2. Modelo de análise

Expostos os objetivos e as questões de pesquisa, passemos à apresentação do modelo de análise utilizado na pesquisa. Quivy e Campenhoudt (1998) definem o mesmo como sendo “a charneira entre a problemática fixada pelo investigador, por um lado, e o seu trabalho de elucidação sobre um campo de análise forçosamente restrito e preciso, por outro” (p. 109).

O modelo de análise que norteia esta investigação (Anexo 3.1) foi pois elaborado com base na revisão bibliográfica, tendo sido deduzidos cinco conceitos, a

saber: *avaliação de desempenho; observação de aulas; desenvolvimento profissional; coordenador de departamento e sucesso dos alunos.*

O primeiro conceito, *avaliação de desempenho*, foi subdividido nas seguintes dimensões: *funções*, definidas com base na bibliografia; *modelos*, também definidos com base na bibliografia; *referentes na RAA*, retirados do formulário de avaliação normalizado, aprovado pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 13/2009/A. Quanto às dimensões *níveis de desempenho, atores, periodicidade e meios e instrumentos*, foi feito um contraponto entre o que foi adotado a nível regional e as práticas descritas na bibliografia.

No que concerne ao segundo conceito, *observação de aulas*, foi tida em consideração a dimensão *processo de observação*, dividida nas componentes: *observadores; divulgação do calendário de observação; encontro de pré-observação; procedimentos durante a observação e encontro de pós-observação*, tendo os respetivos indicadores sido inspirados pelo Manual de Procedimentos da Avaliação do Desempenho Docente da Direcção Regional da Educação e Formação (2010).

Quanto ao terceiro conceito, *desenvolvimento profissional*, foi subdividido nas seguintes dimensões: *atitudes, prática pedagógica, formação e resultados*, cujos indicadores foram deduzidos da bibliografia consultada.

O quarto conceito, *coordenador de departamento*, foi subdividido em duas dimensões: *funções* e *perfil*. Quanto à dimensão *funções*, foram adotadas as componentes referidas por Oliveira (2000) como sendo as áreas em que um supervisor deverá estar preparado para assumir funções, a saber: *organização, planificação, liderança, apoio, formação e avaliação*. Os respetivos indicadores foram retirados da legislação já referida acerca da coordenação de departamento e das funções do próprio CD, e agrupados segundo as componentes referidas. Quanto ao *perfil*, os indicadores também foram deduzidos da bibliografia consultada.

Por último, no conceito de *sucesso dos alunos*, foram consideradas as seguintes dimensões: *sucesso escolar* e *fatores condicionantes*. Na dimensão *sucesso escolar* foram consideradas as componentes: *saber*, cujo indicador são os *resultados dos testes; saber-fazer*, cujo indicador são os *resultados dos trabalhos desenvolvidos e saber-ser*, com os seguintes indicadores: *responsabilidade, participação e comportamento*. Já a dimensão *fatores condicionantes* contou com as seguintes

componentes deduzidas da bibliografia: *contexto socioeconómico; percurso escolar; organização do currículo; fatores cognitivos, comportamentais e interpessoais; atuação do docente, organização escolar; comunidade e administração*, cada uma subdividida em diferentes indicadores.

Os indicadores de cada uma das dimensões e componentes acima discriminadas podem ser consultados no Anexo 3.1.

3. Abordagem de Investigação

A escolha que um investigador tem que fazer por uma determinada abordagem de investigação é sempre condicionada por vários fatores. No caso concreto de uma dissertação de mestrado, dois fatores pesam de sobremaneira. São eles “os prazos e os recursos de que [o investigador] dispõe” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 158), por um lado, e por outro lado os objetivos da própria investigação.

No caso presente, os objetivos da investigação conjugados com os constrangimentos temporais e os recursos disponíveis levaram-nos a optar por um estudo misto, no qual a abordagem quantitativa foi a dominante, complementada por uma abordagem qualitativa. Assim sendo, foram inquiridos por questionário todos os docentes do grupo 520 (Biologia/Geologia) a prestar serviço nas escolas da ilha de S. Miguel durante o ano letivo de 2013/2014 e respetivos CD, o que se conjugou com uma abordagem qualitativa, em que foram entrevistados quatro CD, com o intuito de fazer luz sobre algumas questões suscitadas pelos questionários.

Embora, como refere Moreira (2006, p. 41), se assista nos últimos anos a um “desfavor” por parte dos investigadores em educação pelos métodos quantitativos, não nos podemos esquecer de que “uma grande parte da pesquisa empírica desenvolvida em ciências sociais é planeada para gerar dados quantitativos ou apoia-se neles” (Bryman & Cramer, 2003, p. 1).

A abordagem quantitativa, tal como a qualitativa, apresenta vantagens e desvantagens. Assim, no nosso trabalho de investigação pretendemos essencialmente captar num dado momento uma determinada situação, neste caso educacional, tal como um fotógrafo capta uma determinada imagem (Albarello, 1997).

Mais concretamente, ao elegermos o inquérito por questionário como o nosso método principal de recolha de informação, tivemos como principais objetivos conhecer a população investigada no que diz respeito às suas práticas, valores e opiniões, no que diz respeito à implementação da ADD, e isto para um número relativamente alargado de docentes, sendo que as principais vantagens deste método são permitir quantificar uma variedade alargada de dados e proceder a análises de correlação, se necessário, para toda a população considerada (Quivy & Campenhoudt, 1998; Ghiglione & Matalon, 2001).

No entanto, e como refere Esteves (2006), a propósito do confronto entre “quantitativos” e “qualitativos”, “pensamos que a pluralidade de paradigmas de investigação para tratar os problemas educativos é defensável face à complexidade de fenómenos que temos pela frente: tanto importa descrevê-los, compreendê-los e interpretá-los (...) como (...) tentar explicá-los” (pp. 105-106). Assim, propomo-nos também tentar compreender determinados dados com recurso à entrevista, no sentido de “conferir inteligibilidade aos factos e aos fenómenos sociais e humanos e, no caso que aqui nos importa, aos de ordem educativa” (p. 106).

4. Instrumentos de recolha de dados

4.1. O questionário

Segundo Albarello (1997), “o estabelecimento do questionário é uma fase essencial. É de certa forma a cristalização de toda a reflexão precedente (...). O questionário é tanto um ponto de chegada de uma reflexão como o ponto de partida para análises ulteriores” (p. 52). No mesmo sentido, Ghiglione e Matalon (2001) defendem que “para construir um questionário é obviamente necessário saber com exactidão o que procuramos, garantir que as questões tenham o mesmo significado para todos, que os diferentes aspectos da questão tenham sido bem abordados, etc.” (p. 105).

Tendo em consideração o referido, o questionário usado no presente estudo foi elaborado com base no modelo de análise e tivemos em consideração, na sua

elaboração, a legislação sobre ADD a nível da RAA; a legislação sobre ADD a nível nacional e a literatura da especialidade relativa às práticas de avaliação recenseadas a nível internacional, nomeadamente no que diz respeito aos Estados Unidos da América (a título de exemplo destacamos os trabalhos de Danielson, 2007; de Danielson & McGreal, 2000 e de Darling-Hammond, 1999).

O nosso questionário é composto essencialmente por perguntas de resposta fechada, agrupadas por seis blocos temáticos, uma vez que, segundo Ghiglione e Matalon (2001), “há vantagem em agrupar todas as questões explicitamente relacionadas com o mesmo tema. Caso contrário, a pessoa poderá ter a impressão de que nos repetimos continuamente” (pp. 112-113). O primeiro bloco temático diz respeito à identificação dos docentes; o segundo é sobre a ADD; o terceiro sobre a observação de aulas; o quarto sobre o DP dos docentes; o quinto sobre as funções do CD e o sexto sobre o sucesso dos alunos.

A partir do questionário dirigido aos docentes do grupo 520 (Anexo 3.2) foi deduzido um questionário para os CD, tendo sido feita uma adaptação no bloco que contempla as funções do coordenador (Anexo 3.3).

Após a primeira versão do questionário ter ficado pronta, e tal como recomendado por Ghiglione e Matalon (2001), foi feito um pré-teste do mesmo com oito docentes doutros grupos disciplinares da escola em que lecionamos, tendo seis deles apresentado sugestões de clarificação das questões, que foram tidas em consideração na elaboração do questionário final. Foi-lhes também pedido que cronometrassem o tempo dispendido a responder ao questionário, tendo a média rondado os 40 minutos, o que vai ao encontro do conselho de Ghiglione e Matalon (2001), de que “um questionário composto, na sua maioria por questões fechadas não deveria ultrapassar os 45 minutos quando a sua aplicação é feita em boas condições, ou seja, em casa da pessoa ou num lugar tranquilo” (p. 113).

4.1.1. Recolha dos dados quantitativos e respetivos cuidados éticos

O questionário foi aplicado nas 15 escolas da ilha de S. Miguel onde lecionam docentes do grupo 520 (Biologia/Geologia), durante os meses de abril e maio de 2014, junto de todos os professores referidos anteriormente, bem como dos respetivos CD.

Com vista à aplicação do questionário, foi obtida a autorização da Diretora Regional de Educação (Anexo 3.4) bem como a autorização de todos os CE das quinze escolas visadas, procedimento que foi efetuado telefonicamente, e quando solicitado também por escrito, via endereço eletrónico, seguindo a recomendação de Lima (2006), que defende dever-se pedir a autorização aos superiores hierárquicos. No entanto, e tal como recomenda também Lima (2006), tentámos que não fossem os superiores hierárquicos (CE ou CD) a distribuir os questionários, o que foi conseguido na grande maioria dos casos, de forma a não coagir os participantes. Assim, para o efeito contactámos e contactámos com um professor em cada uma das escolas, que se disponibilizou para distribuir e recolher os questionários junto dos colegas. Para obviar possíveis constrangimentos nas respostas dos participantes, todos os questionários encontravam-se dentro de um envelope que, após o seu preenchimento, poderia ser selado, de forma a garantir o anonimato e a confidencialidade das respostas.

4.1.2. *Análise dos dados quantitativos*

As respostas às questões fechadas dos questionários foram previamente codificadas e inseridas no programa de análise estatística SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 15.

A análise dos dados teve uma vertente fortemente descritiva conjugada com uma vertente comparativa, em que se fez o contraponto entre as respostas dadas por professores e CD. Para o efeito foi realizado o cálculo das percentagens atribuídas a cada uma das respostas, tendo em determinados casos, que serão descritos mais pormenorizadamente no capítulo seguinte, havido a necessidade de se proceder a uma recodificação das variáveis, bem como ao cálculo de médias. Foram também realizados testes de estatística inferencial, nomeadamente o teste de U de Mann-Whitney e o teste do χ^2 , com vista a determinar se as respostas a algumas das perguntas variavam significativamente quando se consideravam por um lado os CD ou professores com experiência anterior neste cargo ou ainda no cargo de orientador de estágio, quando comparados com professores que não passaram por este tipo de experiências, adiante referenciados como professores com experiência em avaliação e professores sem experiência em avaliação; ou quando se consideravam por um lado os professores que tinham até 14 anos de serviço e por outro lado os professores com 15

ou mais anos de serviço, adiante chamados de professores mais novos e professores mais velhos e ainda quando se consideravam por um lado os professores licenciados e por outro os professores com pós-graduação ou mestrado, adiante designados como professores menos habilitados e professores mais habilitados.

Quanto às respostas às questões abertas, foram compiladas e categorizadas, tendo as categorias sido deduzidas a partir do conteúdo do texto redigido pelos respondentes.

4.2. As entrevistas

Após o tratamento dos dados obtidos a partir dos questionários, cujos resultados serão apresentados no capítulo seguinte, procedeu-se à elaboração do guião da entrevista.

Ghiglione e Matalon (2001) definem a entrevista como sendo “uma conversa com um objectivo” (p. 65). O nosso objetivo ao realizarmos estas entrevistas foi tentar explicar alguns factos suscitados pelos questionários.

Na entrevista

instaura-se (...) uma verdadeira troca durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita a sua expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 192).

Por esta razão, embora classicamente existam três tipos de entrevistas – não diretiva ou livre, semidiretiva e diretiva ou estandardizada, segundo a terminologia utilizada por Ghiglione e Matalon (2001) – optámos por uma entrevista semidiretiva apoiada por um guião, pois, tal como referem estes autores,

na entrevista semidirectiva existe um esquema de entrevista (grelha de temas, por exemplo). Porém, a ordem pela qual os temas podem ser

abordados é livre; se e. não abordar espontaneamente um ou vários dos temas do esquema, E. deve propor-lhe o tema (p. 84).¹⁴

Após o guião da entrevista estar elaborado, foi feito um pré-teste ao mesmo com dois CD da escola onde lecionamos, pertencentes a departamentos que não integram o grupo 520 (Biologia e Geologia). Destas duas entrevistas recolhemos sugestões de alteração, nomeadamente acerca da altura em que deveriam surgir determinadas questões e quanto à sequência dos blocos temáticos, que foram tidas em consideração para a elaboração do guião final (Anexo 3.5). Por conseguinte, neste último existem seis blocos temáticos: o primeiro diz respeito à caracterização do entrevistado, em termos de dados biográficos e experiência profissional; o segundo refere-se às ações desenvolvidas pelo entrevistado, enquanto CD; o terceiro diz respeito à opinião do entrevistado no que diz respeito ao modelo de ADD em vigor na RAA; o quarto é sobre os procedimentos adotados pelo entrevistado aquando da observação de aulas; o quinto incide sobre a opinião do entrevistado acerca do DP dos professores decorrente da implementação da ADD em vigor na RAA; o sexto, e último, é sobre a opinião do entrevistado acerca de qual deve ser o perfil do CD.

4.2.1. Recolha dos dados qualitativos e respetivos cuidados éticos

Dos quinze CD inquiridos por questionário, contactámos quatro, dois com vários anos de experiência no cargo e dois com pouca experiência, ou seja, com um ano letivo no cargo ou menos. Por outro lado, para cada um dos grupos de CD (mais experientes e menos experientes), escolhemos um que coordenasse um departamento com um corpo docente estável e outro que coordenasse um departamento com um corpo docente essencialmente composto por professores contratados.

Resumindo, as escolhas recaíram sobre os seguintes coordenadores: Coordenador da escola **B** – Pouco experiente e corpo docente constituído essencialmente por professores contratados; Coordenador da escola **C** – Muito experiente e corpo docente constituído essencialmente por professores contratados; Coordenador da escola **D** – Pouco experiente e corpo docente estável; Coordenador da escola **E** – Muito experiente e corpo docente estável.

¹⁴ e. significa entrevistado e E. entrevistador

Na impossibilidade de entrevistar todos os CD, com estas escolhas pretendemos diversificar o perfil dos mesmos, de forma a podermos apreciar diversos pontos de vista, em departamentos com características distintas.

Após a anuência dos CD selecionados em serem entrevistados, foi assinado um protocolo de consentimento informado (Anexo 3.6), inspirado num modelo elaborado por J. Á. Lima, com base nos princípios e procedimentos de ética na investigação recomendados por este autor (Lima, 2006). As entrevistas tiveram lugar no local e hora que mais conviessem aos entrevistados, tendo sido realizadas nos meses de julho, agosto e setembro de 2014 e gravadas em suporte digital áudio.

4.2.2. Análise dos dados qualitativos

As entrevistas foram transcritas integralmente e enviadas aos entrevistados para que estes pudessem fazer alguma alteração que considerassem adequada. As mesmas não foram sujeitas a uma análise de conteúdo rigorosa conforme defendido por Esteves (2006) e Lima (2013), em virtude de a quantidade de informação ser relativamente reduzida e também porque, tratando-se de um estudo com uma abordagem mista, foi necessário, por razões de gestão do tempo, apostar na sua componente principal, que era a quantitativa. Por esta razão, a informação fornecida pelas entrevistas foi utilizada sobretudo tendo em vista aprofundar e interpretar alguns dos resultados obtido pela análise quantitativa.

5. População

Como já foi referido, a População considerada no nosso estudo foram todos os professores do grupo 520 (Biologia/Geologia) a exercer funções nas escolas da ilha de S. Miguel durante o ano letivo de 2013/2014, e respetivos CD. Por conseguinte, dado o número reduzido de participantes, que mal ultrapassa a centena, optámos por inquirir por questionário toda a População.

Doravante as escolas serão identificadas por letras de **A** a **O** de forma a preservar a identidade dos inquiridos e a confidencialidade das suas respostas.

Para mais fácil codificação, dentro de cada escola atribui-se o nº 1 ao coordenador de departamento, por exemplo **C1** será o coordenador da escola **C** e **C2**, **C3**, etc. serão os respetivos professores.

Dado o meio onde o estudo foi realizado ser muito pequeno, diremos apenas que as escolas apresentam três tipologias diferentes, a saber: Básica Integrada, Básica e Secundária e Secundária. Os departamentos curriculares podem abranger apenas o grupo 520, o que acontece em apenas um dos casos, ou podem abranger outros grupos disciplinares. Na maior parte das escolas secundárias, bem como nas restantes, o grupo 520 encontra-se no mesmo departamento que o grupo 510 (Ciências Físico-químicas), mas também surge associado a outros grupos disciplinares como o 500 (Matemática), 550 (Informática), 620 (Desporto) e 700 (Educação Especial). Nas escolas básicas integradas, o grupo 520 geralmente também está associado ao grupo 230 (Ciências da Natureza e Matemática do 2º ciclo). Quanto ao número de inquiridos por escola, variou entre os dois, numa das escolas mais pequenas, e os dezassete.

O total de professores a inquirir por questionário seria de 96, e o de CD seria de 15, podendo estes últimos pertencer, ou não, ao grupo 520. Todos os CD responderam ao questionário, tendo havido apenas quatro professores que não o fizeram, havendo assim uma taxa global de respostas de 96.4%.

5.1. Caracterização dos docentes do grupo disciplinar 520 (Biologia/Geologia)

Os 92 professores do grupo 520 inquiridos são maioritariamente do sexo feminino, 79.1%, contra 20.9% do sexo masculino.

As suas idades variam entre os 31 e os 60 anos, sendo que 57.6% se encontram na faixa etária dos 41 aos 50 anos de idade, havendo ainda 5.4% com uma idade que varia entre os 31 e os 35 anos; 16.3% com uma idade que varia entre os 36 e os 40 anos e ainda 20.7% que têm idades compreendidas entre os 51 e os 60 anos, não havendo professores nas faixas etárias abaixo e acima dos 31 e 60 anos respetivamente. Julgamos que a inexistência de docentes inquiridos com menos de 31 anos se deve a dificuldades de colocação nas escolas da ilha de S. Miguel, em virtude de as colocações para esta faixa etária serem mais fáceis fora da mesma. Quanto à falta de professores com mais de 60 anos de idade, provavelmente será resultado de

reformas antecipadas, que ocorreram em número bastante significativo no 1º período do ano letivo de 2013/2014.

A maior parte dos docentes possui como habilitação literária a licenciatura, 81.3%, havendo ainda 5.5% de docentes com pós-graduação e 13.2% com mestrado. Nenhum dos docentes inquiridos possui doutoramento.

No que diz respeito ao tempo de serviço, a maioria dos docentes possui entre 15 a 22 anos de serviço (48.4%) ou mais de 23 anos (36.3%), o que totaliza uma percentagem de 84.7, sendo por isso diminuta a percentagem de docentes com menos de 15 anos de serviço, como se poderá verificar pela análise do Gráfico 3.1.

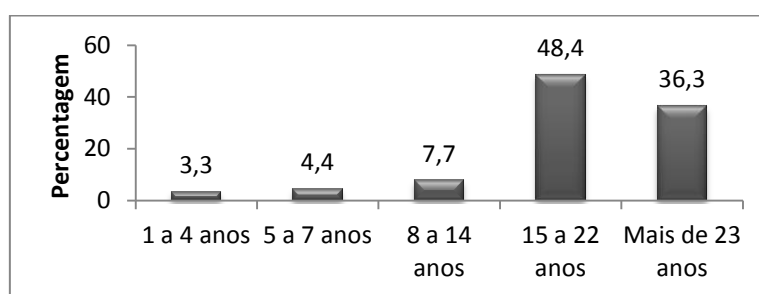


Gráfico 3.1 – Distribuição dos professores inquiridos quanto ao tempo de serviço

Quanto à situação profissional, 72.5% dos inquiridos são professores em regime de contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado, a prestar serviço na sua escola e 20.9 % noutra escola. Há apenas 6.6% de professores contratados, o que atesta bem da estabilidade do corpo docente neste grupo.

Os docentes encontram-se distribuídos por vários escalões da carreira docente em vigor na Região Autónoma dos Açores, pertencendo maioritariamente ao 3º ou ao 5º Escalão como se poderá verificar no Gráfico 3.2. Não existem docentes posicionados no 2º Escalão, o que provavelmente se poderá explicar pelo facto de no nº 3 do artº 6º do Decreto Legislativo Regional nº 21/2007/A se determinar o seguinte:

os docentes que à data de entrada em vigor do presente diploma se encontram posicionados no 3.º escalão mantêm-se na estrutura e escala indiciária aprovada pelo Decreto-Lei n.º 312/99, de 10 de Agosto, até perfazerem três anos de permanência no escalão para efeitos de progressão, com avaliação de desempenho mínima de *Bom*, após o que transitam para o 1.º escalão da nova carreira.

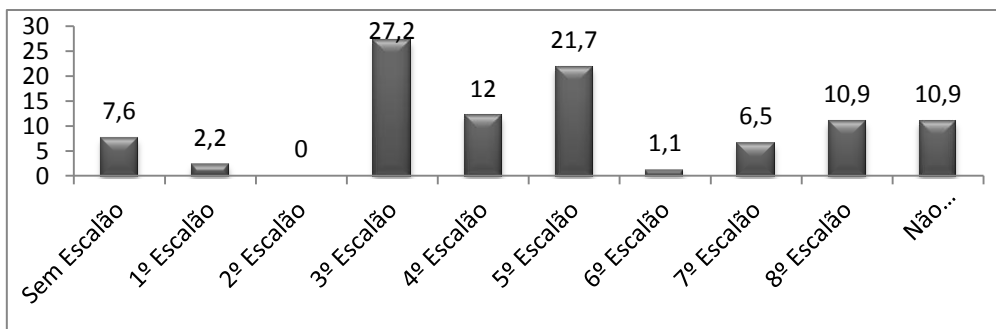


Gráfico 3.2 - Distribuição dos professores pelos escalões da carreira docente, em percentagem

Na prática, o efeito do disposto na legislação referida foi, para muitos docentes, retardar o acesso à nova carreira docente. Também se verifica uma diminuta percentagem de docentes posicionados nos 6º e 7º Escalões. Como já foi explicado anteriormente, esta reduzida percentagem é fruto da reestruturação dos escalões da carreira docente, que penalizou fortemente os docentes posicionados a meio da carreira, e que constituem uma grande percentagem do total de docentes, como se poderá verificar pela análise do Gráfico 3.1.

No que diz respeito ao desempenho de cargos de liderança, apenas um docente nunca desempenhou nenhum cargo. Dos restantes todos foram Diretores de Turma (DT) e desempenharam ou ainda desempenham cargos variados como por exemplo, Coordenador de Diretores de Turma (CDT), Delegado de Grupo (DG), Coordenador de Departamento (CD), Coordenador de Área Curricular não Disciplinar (CACND), Membro do Conselho Executivo (CE), Orientador de Estágio (OE) ou Membro da Comissão Coordenadora de Avaliação do Desempenho (CCAD), tal como se poderá constatar no Gráfico 3.3.

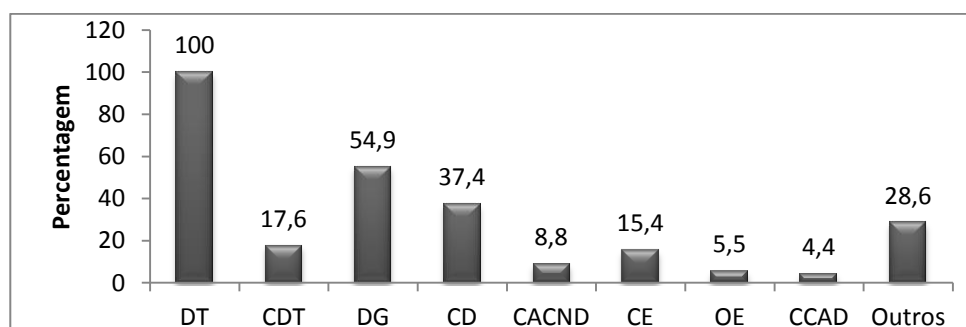


Gráfico 3.3 – Cargos desempenhados pelos professores

Por último, falta referir que 70% dos docentes foram formalmente avaliados.

5.2. Caracterização dos coordenadores de departamento curricular que integram o grupo disciplinar 520 (Biologia/Geologia)

Dos 15 CD inquiridos, sete pertencem ao grupo 520 e os restantes oito pertencem a outros grupos disciplinares.

Relativamente ao género, sete coordenadores são do sexo masculino, sendo os restantes oito do sexo feminino, o que contrasta bastante com a distribuição dos docentes, por sexo, como poderá ver-se no Gráfico 3.4, revelando uma maior prevalência dos docentes do sexo masculino nos cargos de chefia.

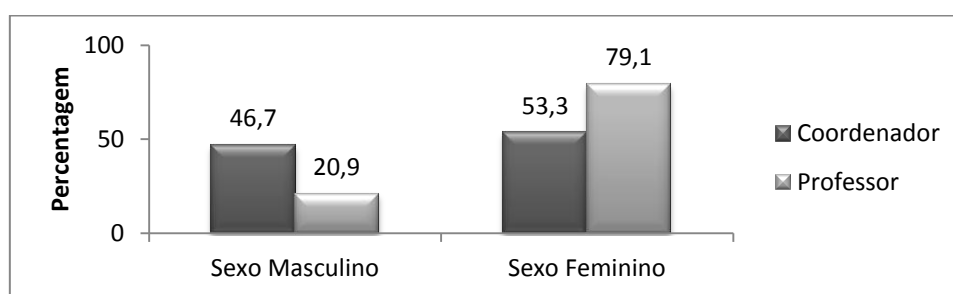


Gráfico 3.4 – Distribuição dos CD e professores por sexo.

As suas idades variam entre os 31 e os 60 anos, à semelhança do que acontece com os docentes, mas são relativamente mais novos, como se pode ver pelo Gráfico 3.5. Sete CD encontram-se na faixa etária dos 41 aos 50 anos de idade, três CD têm idades que variam entre os 31 e os 35 anos; outros três têm idades que variam entre os 36 e os 40 anos e existem dois CD que têm idades compreendidas entre os 51 e os 60 anos.

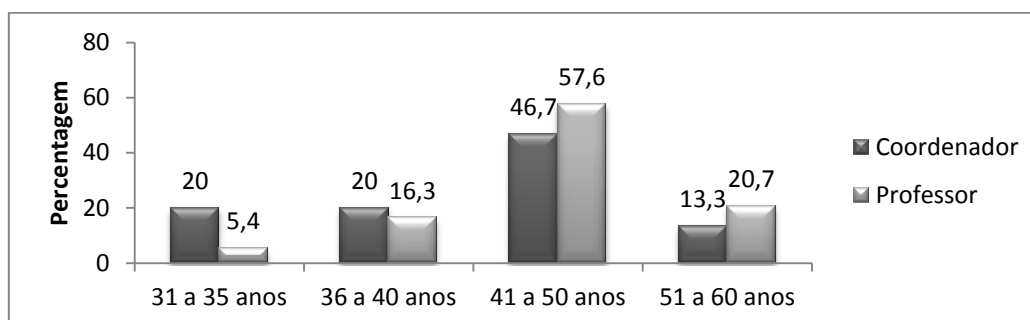


Gráfico 3.5 - Distribuição dos CD e professores por idade.

Também à semelhança dos docentes, a maior parte dos CD possui como habilitação literária a licenciatura (10), havendo ainda dois com pós-graduação e três com mestrado. Nenhum dos CD inquiridos possui doutoramento.

Não obstante, a análise do Gráfico 3.6 sugere que as habilitações literárias dos CD são superiores às dos docentes, com uma maior percentagem de CD a possuir pós-graduação ou mestrado.

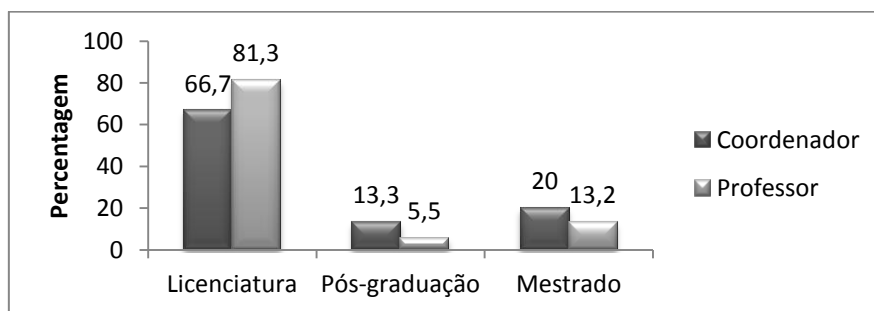


Gráfico 3.6 - Distribuição dos CD e professores quanto à habilitação literária.

No que diz respeito ao tempo de serviço, não existe nenhum CD que tenha entre 1 e 4 anos de serviço, um possui entre 5 e 7 anos de serviço, quatro possuem entre 8 e 14 anos de serviço, seis possuem entre 15 e 22 anos de serviço e quatro possuem mais de 23 anos de serviço.

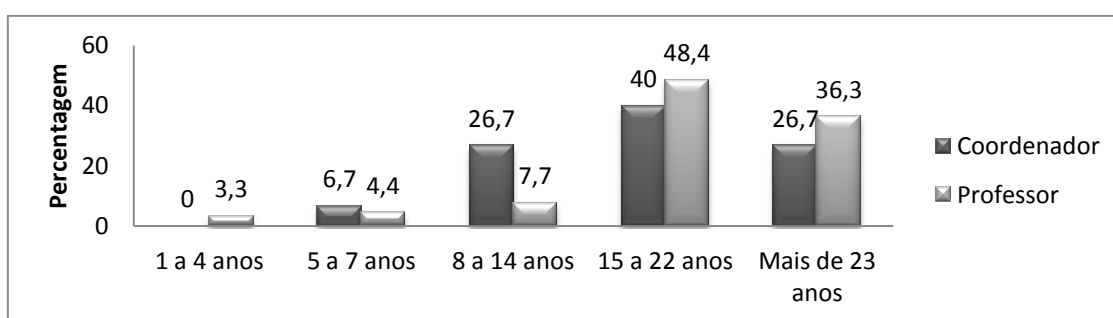


Gráfico 3.7 - Distribuição dos CD e professores quanto ao tempo de serviço

Assim, a distribuição do tempo de serviço segue a mesma tendência da idade, como espelhado no Gráfico 3.7, mas sem haver nenhum CD com menos de 5 anos de serviço.

Quanto à situação profissional, apenas um CD é contratado, estando os restantes em regime de contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado, a prestar serviço na sua escola, pois, segundo o Decreto Legislativo

Regional nº 17/2010/A, “os departamentos curriculares são coordenados por docentes profissionalizados, preferencialmente do quadro de nomeação definitiva da unidade orgânica, e que exerçam funções na mesma, eleitos de entre aqueles que os integram” (artº 88º, nº 3).

Os CD encontram-se distribuídos pelos vários escalões da carreira docente em vigor na RAA, exceto o 6º Escalão, e ao contrário do que acontece com os docentes, a maior percentagem pertence ao 2º Escalão, como se poderá verificar no Gráfico 3.8. Existe também um CD que não se encontra posicionado, sendo este o CD contratado referido anteriormente.

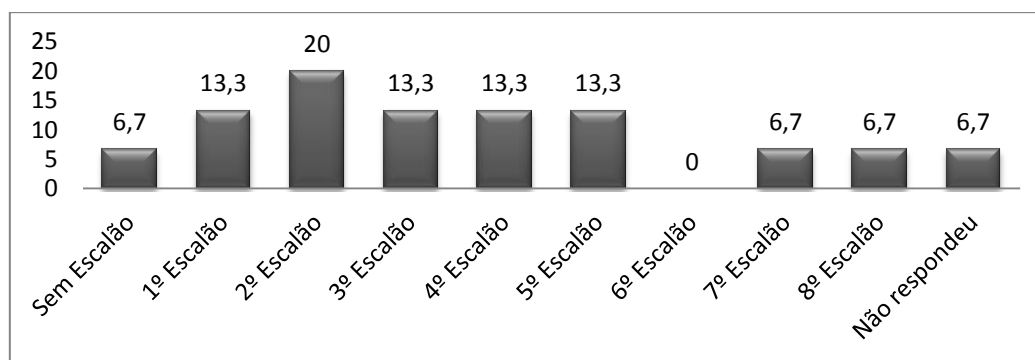


Gráfico 3.8 - Distribuição dos CD pelos escalões da carreira docente, em percentagem

No que diz respeito ao desempenho de cargos de liderança, obviamente todos os CD desempenham este cargo, tendo todos eles também sido diretores de turma (DT). Dos restantes cargos considerados, Coordenador de Diretores de Turma (CDT), Delegado de Grupo (DG), Coordenador de Departamento (CD), Coordenador de Área Curricular não Disciplinar (CACND), Membro do Conselho Executivo (CE), Orientador de Estágio (OE) ou Membro da Comissão Coordenadora de Avaliação do Desempenho (CCAD), apenas este último cargo nunca foi desempenhado por nenhum coordenador, como se poderá verificar no Gráfico 3.9.

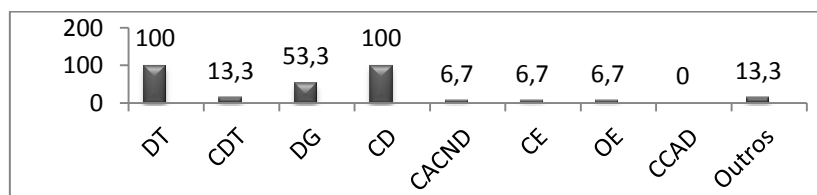


Gráfico 3.9 – Cargos desempenhados pelos CD, em percentagem.

Por último, 86.7% dos coordenadores foram avaliados formalmente.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo vamos apresentar os resultados obtidos quer através dos questionários, quer das entrevistas e que pretendem dar resposta às questões de pesquisa por nós formuladas.

Os dados recolhidos através dos questionários serviram de base à apresentação dos resultados, pois permitiram obter informação relativas às perceções que todos os inquiridos possuem acerca da problemática da ADD, conforme foi explicado no capítulo anterior. Esta informação foi complementada com o recurso às entrevistas realizadas a quatro CD.

1. Perceções acerca da avaliação do desempenho docente

Com a finalidade de identificar as perceções que os inquiridos possuem acerca da ADD, e em particular acerca do modelo que foi adotado a nível da RAA, foram feitas perguntas, maioritariamente de resposta fechada, sobre: os referentes utilizados para a ADD na Região; os objetivos da ADD, na Região; o carácter formativo ou sumativo do modelo de ADD, também na Região; os atores que devem intervir na ADD; os níveis de desempenho que devem ser considerados; a periodicidade com que deve ocorrer a ADD e os meios e instrumentos que deverão ser utilizados na mesma.

Para além de uma apresentação descritiva dos resultados obtidos a respeito destes diversos aspetos, também faremos uma comparação entre as respostas dos professores e as dos CD.

1.1. Referentes da ADD

Para avaliar em que medida professores e respetivos CD consideram que os referentes da ADD adotados a nível da RAA contribuem, ou não, para o DP dos docentes, foi-lhes fornecida no questionário uma lista de componentes a ter em consideração na ADD a nível regional¹⁵. Seguidamente foi solicitado aos inquiridos que ordenassem as quatro componentes que, na sua opinião, respetivamente mais poderão contribuir para o DP dos docentes. Foi-lhes também solicitado que ordenassem as quatro componentes que, na sua opinião, respetivamente menos poderão contribuir para o DP dos docentes. Dada a grande quantidade de informação gerada pelas respostas a esta pergunta, para uma mais fácil análise da mesma

¹⁵ *Participação nas atividades do departamento curricular; adequação, fidedignidade e qualidade do relatório de autoavaliação; nível de assiduidade; exercício de cargos; preparação e organização das atividades letivas; realização das atividades letivas; cumprimento das orientações curriculares; processo de avaliação das aprendizagens dos alunos; desenvolvimento de práticas conducentes à melhoria do desempenho escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo do aluno; participação nas atividades do plano anual da escola; participação nas atividades da comunidade escolar e apreciação do trabalho colaborativo; relação com os pais e encarregados de educação dos alunos a cargo; dinamização de atividades de apoio aos alunos; participação em atividades formativas; partilha de práticas profissionais; ações de formação contínua frequentadas ou dinamizadas e observação de aulas.*

procedeu-se a uma recodificação de cada uma das 17 variáveis anteriormente referidas de forma a que, para cada uma delas, se obtivesse a informação se foi, ou não, assinalada pelos respondentes, tendo-se assumido que aquelas variáveis que tivessem sido mais assinaladas seriam as que respetivamente mais e menos poderiam contribuir, na opinião dos inquiridos, para o DP dos docentes da RAA, e assim sucessivamente. Os resultados obtidos figuram nos Quadros 4.1 e 4.2.

1.1.1. Componentes da ADD que mais poderão contribuir para o DP dos docentes da RAA

Professores	A que mais contribui	A 2ª que mais contribui	A 3ª que mais contribui	A 4ª que mais contribui	
	Preparação e organização das atividades letivas.	Desenvolvimento de práticas conducentes à melhoria do desempenho escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo do aluno.	Realização das atividades letivas.	Partilha de práticas profissionais.	
	75.3%	61.2%	60%	58.8%	
Coordenadores	A que mais contribui		A 3ª que mais contribui	As 4ªs que mais contribuem	
	Preparação e organização das atividades letivas.	Desenvolvimento de práticas conducentes à melhoria do desempenho escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo do aluno.	Partilha de práticas profissionais.	Realização das atividades letivas.	Ações de formação contínua frequentadas ou dinamizadas.
	54%	54%	53.3%	40%	40%

Quadro 4.1 - Opinião dos inquiridos acerca das componentes da ADD que mais poderão contribuir para o DP dos docentes da RAA

A leitura do Quadro 4.1 mostra que, de uma maneira geral, professores e CD valorizam as mesmas componentes. Particularmente, verifica-se que a componente *Preparação e organização das atividades letivas* foi a que mais consenso despertou (75.3% e 54%, respetivamente para professores e CD), a par da componente *Desenvolvimento de práticas conducentes à melhoria do desempenho escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo do aluno* (61.2% para professores e também 54%, para os CD). A *Realização das atividades letivas* (com 60% e 40%, respetivamente para professores e CD) e a *Partilha de práticas profissionais* (com 58.8% e 53.3%) são as componentes mais valorizadas seguidamente, embora professores e CD não as valorizem pela mesma ordem: a componente *Realização das atividades letivas* aparece em 3º lugar para os professores, mas em quarto para os CD, enquanto a componente

Partilha de práticas profissionais aparece exatamente pela ordem inversa. Com 40% de escolhas aparece ainda a componente *Ações de formação contínua frequentadas ou dinamizadas*, que é referida pelos CD.

Estes resultados foram corroborados pelos CD por nós entrevistados, tendo considerado importante a avaliação dos parâmetros *Preparação e organização das atividades letivas*, *Desenvolvimento de práticas conducentes à melhoria do desempenho escolar*, tendo em conta o contexto socioeducativo do aluno e *Realização das atividades letivas*, mas considerando também que estes parâmetros podem ser repetitivos: “muitas vezes o que vemos é que, na análise crítica, os colegas repetem-se um bocadinho, (...). Há aqui, se calhar, um ou outro item que se repetem um pouco” (C1); e difíceis de avaliar: “*preparação e organização das atividades letivas* e a *realização das atividades letivas*, eu acho que estes dois são importantes, mas que são difíceis de evidenciar [e] são um bocadinho difíceis de avaliar a parte da inovação” (C1); “*Preparação e organização das atividades letivas*, sim, mas sempre com aquela salvaguarda de, se preparo o ano inteiro ou se é só muito pontual” (E1).

No que diz respeito à *Partilha de práticas profissionais*, todos os CD concordaram que será uma das componentes que mais poderá contribuir para o DP dos docentes, tendo sido frequentemente referida ao longo das várias entrevistas: “eu acho fundamental a partilha de práticas profissionais, porque há ideias que nós podemos usar de colegas que, eventualmente, não nos tinha passado ainda pela cabeça” (C1); “aquela reunião pós-observação foi bastante enriquecedora, (...) porque havia ali uma partilha (B1) ou “*partilha de práticas profissionais*, não sei como se prova isso, mas acho isso muito importante” (E1).

Quanto às *Ações de formação contínua frequentadas ou dinamizadas*, os CD também as consideram bastante importantes, mas com algumas salvaguardas: “agora, temos ido, às vezes, a ações de formação, que a gente sai de lá, e eu saio pior do que quando eu entrei (...) é muita teoria, muita teoria (...) e pouca prática...” (B1) ou “não concordo com uma coisa que é feita naquele item que é: (...) o docente que não participa ou o que participa, mas que tem [nível] 3 ou 4 fica com o parâmetro intermédio, não participando ou participando” (C1).

Em suma, as componentes da ADD mais valorizadas como sendo promotoras do DP dos docentes são: *Preparação e organização das atividades letivas*;

Desenvolvimento de práticas conducentes à melhoria do desempenho escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo do aluno; Realização das atividades letivas; Partilha de práticas profissionais e Ações de formação contínua frequentadas ou dinamizadas, mas salvaguardando o facto de algumas componentes serem repetitivas, difíceis de avaliar, ou mesmo de nem todas as ações de formação serem adequadas.

Apesar de nos resultados acabados de referir não constar a componente *Observação de aulas*, como vimos anteriormente, esta será uma das componentes que, segundo diversos investigadores, mais poderá contribuir para o DP dos professores. Por este motivo, resolvemos realizar testes de estatística inferencial, nomeadamente três testes de χ^2 , bem como o *Phi* (adequado para tabelas de 2X2), com vista a determinar se a seleção da componente *Observação de aulas* variava significativamente quando se consideravam por um lado os professores sem experiência em avaliação e por outro os professores com experiência em avaliação; ou quando se consideravam por um lado os professores mais novos e por outro os professores mais velhos ou ainda quando se consideravam por um lado os professores menos habilitados e por outro os professores mais habilitados, tendo estas variáveis sido descritas no capítulo anterior. As tabelas de contingência constam do Anexo 4.1.

Da análise das Tabelas 1, 2 e 3 do referido anexo, pode-se constatar que no primeiro caso, professores sem experiência em avaliação *versus* professores com experiência em avaliação, não parece haver diferenças significativas entre ambos os grupos; no segundo caso, professores mais novos *versus* professores mais velhos, parecem ser os professores mais velhos aqueles que atribuíram maior importância à observação de aulas; no terceiro caso, professores menos habilitados *versus* professores mais habilitados, parece haver uma relação entre uma maior habilitação e a importância que se confere à observação de aulas. No entanto, em nenhum dos casos estão reunidas as condições estatísticas tecnicamente necessárias para a interpretação do teste.

1.1.2. Componentes da ADD que menos poderão contribuir para o DP dos docentes da RAA

	A que menos contribui	A 2ª que menos contribui	A 3ª que menos contribui	A 4ª que menos contribui
Professores	Observação de aulas.	Adequação, fidedignidade e qualidade do relatório de autoavaliação.	Exercício de cargos.	Participação nas atividades do plano anual da escola.
	67.1%	56.5%	48.8%	38.8%
	A que menos contribui	A 2ª que menos contribui		A 4ª que menos contribui
Coordenadores	Adequação, fidedignidade e qualidade do relatório de autoavaliação.	Observação de aulas.	Exercício de cargos.	Participação nas atividades do plano anual da escola.
	60%	46.7%	46.7%	33.3%

Quadro 4.2 - Opinião dos inquiridos acerca das componentes da ADD que menos poderão contribuir para o DP dos docentes da RAA

O Quadro 4.2 mostra que o mesmo grau de concordância existe no que diz respeito às componentes que professores e CD menos valorizam no DP dos docentes. Mais concretamente, as componentes *Observação de aulas* e *Adequação, fidedignidade e qualidade do relatório de autoavaliação* são aquelas que aparecem como tendo um menor contributo para o DP dos docentes, embora os CD coloquem a *Observação de aulas* em segundo lugar com 46.7% das escolhas e a *Adequação, fidedignidade e qualidade do relatório de autoavaliação* em primeiro com 60% das escolhas, enquanto os professores colocam a *Observação de aulas* em primeiro lugar com 67.1% das escolhas e a *Adequação, fidedignidade e qualidade do relatório de autoavaliação* em segundo lugar com 56.5% das escolhas.

O *Exercício de cargos* (com 48.8% das escolhas dos professores e 46.7% das escolhas dos CD) e a *Participação nas atividades do plano anual da escola* (com 38.8% das escolhas dos professores e 33.3% das escolhas dos CD) são as outras componentes que professores e coordenadores também consideram não contribuir muito para o DP dos docentes.

Efetivamente, todos os CD por nós entrevistados foram categóricos em considerar que o *Exercício de cargos* não deveria ser um referente utilizado na ADD porque: “não depende do professor. Depende do CE. O professor não tem culpa se vai ser diretor de turma ou não. Se vai ser CD ou se vai ser coordenador de diretores de

turma” (B1); “realmente, o professor chega à escola e pode não ter nada” (C1); “não é o que determina o ser um ótimo professor e ser um professor que não se interessa pelos alunos” (D1) ou “as pessoas são convidadas. Ou então isso vai ser uma corrida ao cargo. E eu não acho piada nenhuma a isso” (E1).

Quanto à *Adequação, fidedignidade e qualidade do relatório de autoavaliação*, é uma componente algo polêmica, nomeadamente no que diz respeito à atribuição do nível de desempenho superior, que pressupõe a apresentação de “uma sustentação teórica e bibliográfica que enquadre as práticas profissionais desenvolvidas no desempenho da profissão” (Direção Regional de Educação e Formação, 2010, p. 15):

Tanto que depois se fossemos fazer exatamente como estava ali ninguém tinha a nota máxima (...). E o que é que decidimos entre nós [reunião de coordenadores com o conselho executivo], tirar aquela parte das notas biográficas, porque senão ninguém ia ter a nota máxima (B1);

Eu acho que devia estar um pouco mais explícita, porque o parâmetro máximo requer uma reflexão ou um enquadramento pedagógico, nomeadamente alguma referência bibliográfica. Como é facultativa, o que acontece, é que muitos colegas não escrevem nada. E depois não escrevem nada e pedem o parâmetro máximo (C1);

Essa parte da revisão bibliográfica, eu não tinha essa situação presente agora, mas (...) não me parece que seja fundamental. Acho que o mais importante é a pessoa que está a (...) ser avaliada (...) não se valorize em demasia ao que realmente ela é enquanto docente (D1).

No que diz respeito à *Participação nas atividades do plano anual da escola*, também são colocadas algumas reticências, nomeadamente:

Não [é] tão importante [quanto outras componentes], porque é interessante, há colegas que descuram um pouco da parte das aulas para fazer atividades, porque as atividades é que se vê na escola, e depois “Ah, fez um trabalho fantástico, porque desenvolveu dez atividades do PAA.” Vai-se ver em termos de aula, e realmente, ficam um pouquinho aquém (C1).

Talvez a componente mais polêmica da ADD seja a *Observação de aulas*, pois embora apareça, no caso dos professores, como aquela que menos contribui para o DP

dos docentes, e no caso dos CD como a segunda que menos contribui, na realidade os CD por nós entrevistados reconhecem ser, a par da partilha de práticas profissionais, uma das componentes que mais contribui para o referido DP. No entanto, os sentimentos são bastante contraditórios, pois embora reconheçam o seu grande valor formativo, também reconhecem que os moldes em que está a ser aplicada não são os melhores. Voltaremos a este assunto em secções posteriores.

Para além das componentes já referidas houve também outras três que suscitaram algumas reticências aos CD entrevistados, nomeadamente: a *Relação com os pais e encarregados de educação*, em virtude de, por um lado, os diretores de turma serem privilegiados nesta componente, pois constituem o elo de ligação entre a escola e a família (C1) e, por outro lado, por também depender dos próprios encarregados de educação (E1); o *Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos*, porque também depende do aluno (“Penalizar um professor, porque um aluno não quer trabalhar ou põe aquela disciplina à parte?” (B1) ou “E quando não evoluem (...) nem que a pessoa faça o pino. A pessoa vai ser prejudicada por causa disso?” (E1)) e a *Dinamização de atividades de apoio aos alunos*, por ser, segundo a Coordenadora da Escola E, “uma forma de pôr os professores a trabalhar de graça”.

Em síntese referiremos apenas, por agora, que o *Exercício de cargos*, a *Adequação, fidedignidade e qualidade do relatório de autoavaliação* e a *Participação nas atividades do plano anual da escola* não são componentes, na opinião dos inquiridos, que contribuam muito para o DP dos docentes, pelas razões expostas, mas porventura, o mesmo não se poderá afirmar da *Observação de aulas*.

1.2. Objetivos da ADD na RAA

Para entender qual a opinião que os inquiridos possuem acerca dos objetivos da ADD na RAA, foi-lhes fornecida a lista que figura no Quadro 4.3, tendo-se-lhes pedido que expressassem a sua opinião acerca dos mesmos, independentemente de esta coincidir, ou não, com a legislação em vigor. Também se acrescentou uma linha com a designação *Outro* para que cada inquirido pudesse livremente colocar um novo objetivo se assim o entendesse. Para facilitar a análise dos resultados, procedeu-se à

recodificação das opções de resposta de cada uma das sete variáveis colocando num primeiro grupo as respostas *Discordo totalmente* e *Tendo a discordar* e num segundo grupo as de *Tendo a concordar* e *Concordo totalmente*.

	Discordo totalmente Tendo a discordar		Tendo a concordar Concordo totalmente	
	Professor	Coordenador	Professor	Coordenador
Em sua opinião, o modelo de avaliação do desempenho docente implementado na Região Autónoma dos Açores tem como objetivo...				
o controlo administrativo dos docentes.	23.3%	33.3%	76.7%	66.7%
a gestão das carreiras dos docentes.	26.4%	26.7%	73.6%	73.3%
o desenvolvimento profissional dos docentes.	67.4%	66.7%	32.6%	33.3%
a melhoria do desempenho dos docentes.	69.3%	60%	30.8%	40%
a melhoria da qualidade do ensino.	76.7%	60%	23.4%	40%
a melhoria dos resultados dos alunos.	77.8%	73.4%	18.2%	22.3%
a reestruturação de currículos e programas.	81.9%	82.9%	18.1%	17.1%

Quadro 4.3 - Opinião dos inquiridos acerca dos objetivos da ADD na RAA

A análise do Quadro 4.3 permite inferir que professores e CD têm globalmente a mesma opinião acerca dos objetivos da ADD na RAA, ou seja, os inquiridos concordam que este modelo de ADD tem primordialmente como objetivos o *controlo administrativo dos docentes* (76.7% para os professores e 66.7% para os CD) e a *gestão das carreiras dos docentes* (73.6% para os professores e 73.3% para os CD). Por outro lado, discordam que este modelo tenha como objetivo conduzir ao *desenvolvimento profissional dos docentes* (67.4% para os professores e 66.7% para os CD), à *melhoria do desempenho dos docentes* (69.3% para os professores e 60% para os CD), à *melhoria da qualidade do ensino* (76.7% para os professores e 60% para os CD), à *melhoria dos resultados dos alunos* (77.8% para os professores e 73.4% para os CD) ou à *reestruturação de currículos e programas* (81.9% para os professores e 82.9% para os CD). Verifica-se também que globalmente os professores são mais críticos do que os CD, exceto no que diz respeito ao último objetivo.

Também foi interessante verificar que dos seis docentes que acrescentaram um outro objetivo, quatro tenham referido razões economicistas, ou seja, a redução dos custos da educação e os outros dois tenham afirmado que serviria para impedir a

progressão na carreira, ou seja, os propósitos especialmente formativos alegados oficialmente neste modelo de ADD não são percebidos pelos inquiridos como sendo conseguidos.

Não obstante os resultados referidos, verifica-se que aproximadamente 1/3 dos professores e dos CD concorda que este modelo de ADD tem como objetivo o DP dos docentes. Por conseguinte, também neste caso realizámos testes de estatística inferencial, nomeadamente três testes de χ^2 , bem como o *Phi*, com vista a determinar se a concordância com o objetivo do *desenvolvimento profissional dos docentes* variava significativamente quando se consideravam por um lado os professores sem experiência em avaliação e por outro os professores com experiência em avaliação; ou quando se consideravam por um lado professores mais novos e por outro os professores mais velhos; ou ainda quando se consideravam por um lado os professores menos habilitados e por outro os professores mais habilitados. As tabelas de contingência constam do Anexo 4.1.

A partir da análise das Tabelas 4, 5 e 6 do referido anexo, pode-se constatar que nos dois primeiros casos, professores sem experiência em avaliação *versus* professores com experiência em avaliação e professores mais novos *versus* professores mais velhos, não parece haver diferenças significativas entre ambos os grupos. Efetivamente, aplicando o teste do χ^2 , verificamos que o mesmo produziu resultados não significativos: $\chi^2(1) = 0.005$ e $p = 0.942$, no primeiro caso e $\chi^2(1) = 0.002$ e $p = 0.965$, no segundo caso. Por outro lado, o teste de *Phi* corrobora o resultado anterior, sendo $Phi = -0.007$ e $p = 0.942$, no primeiro caso e $Phi = 0.002$ e $p = 0.965$, no segundo caso. Logo a correlação é muito fraca, segundo Cohen e Holiday (citados por Bryman & Cramer, 2003, p. 174), e não é estatisticamente significativa. No que diz respeito ao terceiro caso, professores menos habilitados *versus* professores mais habilitados, parece haver uma associação positiva entre uma maior habilitação e a concordância com a ideia de que o modelo de avaliação visa o objetivo do *desenvolvimento profissional dos docentes*. Realmente, neste último caso, a análise estatística permitiu constatar que as duas variáveis estão associadas, $\chi^2(1) = 5.922$ e $p = 0.015$, embora o teste de *Phi* mostre que esta correlação é fraca, segundo a classificação dos autores anteriormente referidos, pois $Phi = 0.243$ e $p = 0.015$.

Resumindo, a maior parte dos professores acredita que os objetivos deste modelo de ADD são essencialmente sumativos, verificando-se que o único grupo que se desvia um pouco das opiniões gerais é o dos professores que possuem maior habilitação literária.

1.3. Modelo formativo ou sumativo da ADD

Na sequência do exposto no ponto anterior, para apurar até que ponto os inquiridos consideram que este modelo de ADD, implementado na RAA, tem um pendor mais formativo ou mais sumativo, foi-lhes apresentada uma escala com cinco posições para que aqueles localizassem a sua opinião (ver a questão 3 do questionário nos Anexos 3.2 ou 3.3). Recolhidas as respostas, foi feita a média das posições assinaladas com o intuito de perceber onde, globalmente, se poderiam localizar os professores e os seus coordenadores. Essa média figura na primeira coluna do Quadro 4.4.

	Formativo				Sumativo
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Professores (4.1)	2.3%	3.4%	15.9%	35.2%	43.2%
Coordenadores (3.9)	0%	6.7%	26.7%	40%	26.7%

Quadro 4.4 - Opinião dos inquiridos acerca do tipo de modelo de ADD (formativo ou sumativo) implementado na RAA

A leitura do Quadro 4.4 permite deduzir que os inquiridos consideram que este modelo de ADD tem um pendor essencialmente sumativo (43.2% dos professores), sendo a média dos professores de 4.1 e a dos CD um pouco mais baixa, situando-se nos 3.9. Não obstante, nenhum CD assinalou a primeira posição (Formativo), ao contrário de 2.3% dos professores e, para aqueles, a posição mais assinalada foi a quarta com 40%, enquanto que os professores assinalaram em maior percentagem a última posição. Em qualquer caso, as opiniões de ambos os grupos inclinam-se fortemente para um modelo com características sumativas.

Estes resultados vêm corroborar a opinião demonstrada no ponto anterior pelos inquiridos acerca dos objetivos da ADD, em que o *controlo administrativo dos*

docentes e a gestão das carreiras dos docentes constituem os objetivos mais apontados.

1.4. Atores que deverão intervir na ADD

Para determinar quais os atores que os inquiridos julgam deverem participar na ADD, forneceu-se uma lista de intervenientes possíveis e solicitou-se que seleccionassem aqueles que, na sua opinião, deverão intervir.

	Professores	Coordenadores
Docente avaliado	95.5%	100%
Coordenador de departamento ou docente avaliador com competência delegada	81.1%	93.3%
Presidente do conselho executivo ou diretor da escola	58.9%	86.7%
Comissão coordenadora de avaliação do desempenho	56.7%	66.7%
Inspetor de Educação	13.3%	0%
Colegas	21.8%	26.7%
Alunos	23.6%	20%

Quadro 4.5 - Opinião dos inquiridos acerca dos atores que deverão intervir na ADD

A análise do Quadro 4.5 permite verificar que a auto-avaliação continua a ser a modalidade de avaliação preferida pela maioria dos docentes e seus CD, pois respetivamente assinalaram em 95.5% e 100% dos casos, que o próprio docente deve intervir. Não obstante, é bem aceite que a avaliação seja feita também pelo CD ou docente avaliador com competência delegada (81.1% dos professores e 93.3% dos coordenadores). Já a intervenção do presidente do CE ou diretor da escola não é tão bem-vinda pelos professores (58.9%), mas apresenta uma percentagem elevada de concordância por parte dos CD (86.7%). Também é relativamente bem-vinda a intervenção da comissão coordenadora de avaliação do desempenho, havendo mais uma vez uma melhor aceitação deste ator por parte dos CD (66.7% contra 56.7% dos professores).

Já os restantes atores (Inspetor de Educação, colegas e alunos) recolhem percentagens bastante reduzidas de aceitação, havendo ainda a destacar o facto de os

CD rejeitarem totalmente a intervenção do Inspetor de Educação. Também é curioso que os professores prefiram a participação dos alunos (23.6%) à dos colegas (20%), embora o mesmo não aconteça com os CD, que preferem a intervenção dos colegas (26.7%) à dos alunos (20%).

Os CD entrevistados também referiram que concordam com a intervenção do CD e com a do membro do CE. Já no que diz respeito a um Inspetor ou um avaliador externo, as opiniões variam:

Se calhar, um avaliador externo seria o mais justo, porque de escola para escola depende. [Há discrepâncias] muito grandes. Isso mesmo [há uns mais restritivos, e outros mais abrangentes] e nota-se, nota-se a diferença. De escola para escola, nota-se muito. E eu que já andei em várias... (B1);

Se houvesse uma clarificação da avaliação e toda a gente agisse da mesma forma poderia haver um Inspetor. Tendo em conta que o processo de avaliação é o mesmo, mas é interpretado, às vezes, de maneiras diferentes, de escola para escola, eu acho que aí o Inspetor iria, portanto, se calhar, penalizar a avaliação de alguns colegas numa escola, e beneficiar noutras. (C1);

Mas a figura externa, porquê? (...) a haver uma figura externa, levanta-se um problema de credibilidade da própria escola, [de] não ter a capacidade de pôr em prática este modelo de avaliação. Por outro lado, poderá ser positivo na medida em que (...) haja a garantia de que está a ser cumprido de forma equilibrada em todas essas escolas, parece-me que é o ponto-chave. (D1);

Se calhar, ele foi um mau professor, se calhar, aquilo que ele achava de mal vai incutir nos outros, (...) um Inspetor nem pensar, não concordo. (E1);

Como se pode verificar, coloca-se aqui um problema de diferente interpretação dos referentes da avaliação de escola para escola, mas os diferentes CD não estão de acordo quanto à sua resolução, ou seja, dois dos CD consideram de alguma forma positiva a intervenção de um Inspetor para minimizar as discrepâncias de escola para escola, mas a Coordenadora da Escola C, pelas mesmas razões, considera que algumas escolas sairiam beneficiadas e outras prejudicadas.

Quanto à intervenção dos alunos, é rejeitada pelos entrevistados nomeadamente porque:

Nem pensar. (...) Imagina, eu sou muito boazinha, eu, eu até, se calhar, se os alunos me avaliassem ia ter uma boa nota, apesar de dar muitas negativas [mas] há colegas que são mesmo exigentes e que entram na sala de aula carrancudos... Imagina um colega destes, como é que ia ser uma avaliação dele? (B1);

Os alunos, eu não concordo, porque os alunos, lá está, há de tudo, nós não agradamos a toda a gente e muitos alunos poderão, eventualmente, ou inventar ou não dizer a verdade. (C1);

Não concordo, (...). A gente sabe que os alunos são (...) se calhar, os que melhor saberiam, não é? Só que, nos dias que correm, pôr os alunos a avaliar os professores era mais um prego para o caixão dos professores. (...). Porque os professores estão muito mal cotados junto dos pais e dos encarregados de educação, e... obra dos nossos ministros da educação, especialmente de uma senhora ministra que toda a gente conhece. (...) Portanto, pôr os alunos, num país como o nosso, com a cultura que o nosso país tem, que dá muito pouca importância ao conhecimento e ao saber, pôr os professores, que ao fim e ao cabo são os veículos deste conhecimento... (...) Os professores vão ser sempre muito importantes e são veículo realmente do desenvolvimento de um país. (E1);

Quanto aos colegas, também não são bem vistos na ADD por dois dos CD porque:

Não achas que ia haver problemas entre nós? E quem sou eu para dizer que aquele trabalho daquele colega que está perante aquela turma é o mais adequado ou não, só se eu pertencesse ao conselho de turma. (...) Eu posso saber que há um colega que é mais baldas que um outro, eu posso ver na maneira dele trabalhar fora da aula. (...) Mas achas que isso dava o direito de avaliar? Eu não sei, acho que não, acho que eu não tenho formação para isso. (B1);

Os colegas, (...) não acho que seja uma informação realista. Acho que é uma informação que pode ser muito influenciável por outros fatores. (C1)

Mas a Coordenadora da escola E concorda: “Pôr os outros colegas, concordo, porque só o coordenador vê muito pouco, só que também não sei como”.

Resumindo, a auto-avaliação continua a ser a modalidade preferida, sendo ainda bem aceite a avaliação por parte do CD ou do docente avaliador com competência delegada (pares em posição de chefia), mas não pelos colegas (pares em igualdade de posição), nem pelos alunos, sendo um Inspetor de Educação uma figura polémica para este fim, mas que segundo dois dos CD poderia contribuir para uma maior equidade entre as escolas.

1.5. Níveis de desempenho que deverão ser considerados na ADD

A nível da RAA, os níveis de desempenho previstos são três (Situação de incumprimento; Desempenho esperado; Acima do desempenho esperado). No entanto, e como já referido, este foi um dos pontos mais contestados pelos sindicatos aquando da negociação do atual ECD. Por este motivo, aos inquiridos requereu-se que escolhessem entre um modelo de avaliação que contemple três níveis de desempenho, como aquele que vigora na Região; um com quatro níveis de desempenho, como referido em 2000 por Danielson e McGreal (Unsatisfactory, Basic, Proficient, Distinguished) ou em alternativa um modelo com cinco níveis de desempenho, como os adotados a nível nacional (Insuficiente, Regular, Bom, Muito Bom e Excelente). Foi também solicitado que justificassem a sua opção.

Os resultados expressos no Quadro 4.6 mostram que, quer professores (52.2%), quer coordenadores (61.5%), preferem um modelo de ADD que contemple três níveis de desempenho, tendo a maior parte das justificações apontado para três pontos: menor competitividade (“A existência de mais níveis de desempenho só irá originar divisões entre os docentes que são incompatíveis com o trabalho cooperativo que é por inerência um trabalho de complementaridade e não deverá dar lugar à competição”, G13); simplicidade e objetividade (“Quanto mais simples, mais eficaz e objetiva é a avaliação. Possuir mais níveis significa que serão necessários instrumentos a utilizar que acarretarão uma avaliação mais difícil de acontecer”, A11); dimensão formativa (“Pretende-se uma avaliação essencialmente formativa, interessa que seja

reflexiva e a utilização de parâmetros em número reduzido favorece a análise do desempenho”, G1).

Três níveis de desempenho:		Quatro níveis de desempenho:		Cinco níveis de desempenho:	
<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Situação de incumprimento;</i> ○ <i>Desempenho esperado;</i> ○ <i>Acima do desempenho esperado.</i> 		<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Insatisfatório;</i> ○ <i>Básico;</i> ○ <i>Proficiente;</i> ○ <i>Distinto.</i> 		<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Insuficiente;</i> ○ <i>Regular;</i> ○ <i>Bom;</i> ○ <i>Muito Bom;</i> ○ <i>Excelente.</i> 	
Professores	Coordenadores	Professores	Coordenadores	Professores	Coordenadores
52.2%	61.5%	10%	0%	37.8%	38.5%

Quadro 4.6 - Opinião dos inquiridos acerca dos níveis de desempenho que deverão ser considerados na ADD

Já os professores (10%) que selecionaram quatro níveis de desempenho, apontaram como principal motivo o facto de esta solução ser mais rigorosa do que a que contempla apenas 3 níveis de desempenho.

Por último, os professores (37.8%) e os CD (38.5%) que preferem um modelo de avaliação que contemple cinco níveis de desempenho justificaram maioritariamente a sua opção referindo que um modelo com 5 níveis de desempenho é mais rigoroso (“Para poder diferenciar os vários desempenhos e não correr todos com Bom como antigamente”, G17; ou “Os cinco níveis de desempenho são mais abrangentes evitando-se assim uma maior ocorrência de situações dúbias e indefinidas”, H2), mas também com o facto de ser mais justo (“No meu entender quanto mais níveis de desempenho existir mais justa será a avaliação”, C2).

Abreviadamente, temos por um lado a maioria dos professores e CD que preferem os três níveis de desempenho para que a avaliação seja formativa, objetiva e não promova a competitividade e por outro aqueles que defendem cinco níveis de desempenho por considerarem que assim a avaliação seria mais rigorosa e justa.

1.6. Periodicidade da ADD

A nível da RAA, os docentes integrados na carreira são avaliados a meio e no termo de cada um dos escalões. Os docentes contratados são avaliados anualmente. Não obstante, a nível internacional são várias as periodicidades com que os docentes são avaliados. Forneceu-se então uma lista com possíveis períodos avaliativos,

pedindo-se aos inquiridos para selecionarem aquele com o qual estão mais de acordo, bem como para justificarem a sua opção.

	Professores	Coordenadores
Anualmente.	4.7%	13.3%
A meio e no final de cada escalão da carreira docente.	4.7%	0%
Apenas no final de cada escalão da carreira docente.	48.2%	53.3%
Tendo em consideração a avaliação anterior (...).	2.9%	6.7%
Tendo em consideração o desenvolvimento profissional do docente (...).	5.9%	6.7%
Tendo em consideração as fases da carreira docente (...).	30.6%	20%

Quadro 4.7 - Opinião dos inquiridos acerca da periodicidade da ADD

A análise do Quadro 4.7 permite concluir que a maioria dos professores (48.2%) e dos CD (53.3%) entende que a ADD deverá ocorrer *apenas no final de cada escalão da carreira docente*. As justificações apresentadas apontam maioritariamente para os seguintes pontos: para progressão na carreira (“A avaliação deverá ser efectuada de acordo com a progressão na carreira, sendo esta dependente dos resultados obtidos”, D12) ou para um balanço da atividade docente (“Porque corresponde a um período de tempo necessário ao desenvolvimento de determinados objetivos do docente”, G16).

Em segundo lugar aparece a opção *“tendo em consideração as fases da carreira docente”*, que foi escolhida por 30.6% dos professores e 20% dos CD, tendo a maior parte dos inquiridos referido que esta periodicidade permite o desenvolvimento profissional dos docentes (“Permitiria uma avaliação mais diferenciada e adequada às necessidades de desenvolvimento profissional de cada uma das etapas da carreira docente”, N10). No entanto também é referido que este tipo de avaliação mais espaçado no tempo terá menor impacto na escola (“Julgo não ser necessário proceder a processos avaliativos sistemáticos, visto implicar um dispêndio de recursos humanos enorme e uma sobrecarga para coordenadores e elementos do conselho executivo”, N9).

As restantes alternativas corresponderam a escolhas marginais, havendo apenas a destacar que 13.3% dos CD e 4.7% dos professores referiram que os docentes deverão ser avaliados anualmente porque: “No final de cada ano é encerrado um capítulo docente”, G16, ou “A reflexão sobre o trabalho desenvolvido anualmente e a

sua formalização no processo de avaliação é, sem dúvida, a forma mais eficaz de melhorar a prática pedagógica nas suas várias vertentes”, (G8).

Poder-se-á concluir que a avaliação em vigor (*A meio e no final de cada escalão da carreira docente*) não recolhe a concordância da maioria dos inquiridos, sendo preferida por estes a avaliação *no final do escalão* ou em alternativa *tendo em consideração as fases da carreira docente*.

1.7. Meios e instrumentos que deverão ser utilizados na ADD

Finalmente, no que diz respeito aos *meios e instrumentos que deverão ser utilizados na ADD*, foi fornecida a lista que figura no Quadro 4.8 e foi pedido aos inquiridos que seleccionassem aqueles que consideravam mais apropriados.

	Professores	Coordenadores
Relatórios certificativos de presença dos docentes em, por exemplo, ações de formação.	81.4%	93.3%
Relatório de autoavaliação.	87.6%	100%
Observação de aulas.	46.6%	42.9%
Análise de instrumentos de gestão curricular (...).	21.4%	13.3%
Instrumentos de avaliação pedagógica e seus resultados.	51.8%	40%
Planificação de aulas e instrumentos de avaliação utilizados com os alunos.	70.5%	66.7%
Gravação de aulas.	8.2%	6.7%
Inquéritos aos alunos.	18.8%	33.3%
Exemplos dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos.	41.9%	33.3%
Portefólio.	25.3%	14.3%

Quadro 4.8 - Opinião dos inquiridos acerca dos meios e instrumentos que deverão ser utilizados na ADD

Da análise do Quadro 4.8 verifica-se que professores (81.4%) e CD (93.3%) concordam que os *relatórios certificativos de presença dos docentes* e os *relatórios de autoavaliação* (87.6% dos professores e 100% dos coordenadores) são os instrumentos mais importantes para a ADD, estando estas escolhas em consonância com o facto de os inquiridos apontarem como principal interveniente na ADD o próprio docente avaliado. Seguidamente surge a *Planificação de aulas e instrumentos de avaliação utilizados com os alunos*, que conta com a concordância de 70.5% dos professores e

66.7% dos CD, o que também vai ao encontro do facto de ambos terem eleito como a componente da avaliação que mais poderá contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes da RAA a *Preparação e organização das atividades letivas*. Acima dos 50% temos ainda os *Instrumentos de avaliação pedagógica e seus resultados*, escolhidos por 51.8% dos professores, mas apenas por 40% dos CD, o que parece indiciar que os CD não valorizam tanto na sua avaliação os resultados obtidos pelos alunos. A *observação de aulas* apenas recolhe 46.6% das escolhas dos professores e 42.9% dos CD, o que atesta mais uma vez a falta de importância atribuída a este instrumento de avaliação. A *gravação de aulas*, instrumento que poderia ser considerado menos invasivo do que a observação de aulas, ainda recolhe menos escolhas, nomeadamente 8.2% dos professores e 6.7% dos CD. Curiosamente, os *inquéritos aos alunos* e os *exemplos dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos* recolhem 33.3 % das preferências dos CD, embora estes apenas valorizem em 20% a participação dos alunos na ADD. Já os professores, para os mesmos meios e instrumentos anteriormente referidos, apresentam percentagens de 18.8 e 41.9, respetivamente. Por último, o *portefólio* e a *Análise de instrumentos de gestão curricular* são mais assinalados pelos professores (25.3% e 21.4%, respetivamente) do que pelos CD (14.3% e 13.3%, respetivamente). Globalmente verifica-se pois uma maior abertura por parte dos professores do que dos CD à utilização de uma maior diversidade de instrumentos de avaliação. A única exceção expressiva diz respeito aos *inquéritos aos alunos*, mais valorizados pelos CD.

Consideramos que esta menor abertura à utilização de outros instrumentos de avaliação por parte dos CD pode, porventura, prender-se com o facto de estes já terem feito avaliações e terem sentido pessoalmente a dificuldade de avaliar muitos colegas. A Coordenadora da Escola E diz mesmo, a respeito da possibilidade de utilização de portefólios: “Para o coordenador (...) acho que é um inferno”. Por conseguinte, os CD globalmente concordam com os instrumentos atualmente utilizados: o *Relatório de autoavaliação*, embora a Coordenadora da Escola C considere que “Há alguns parâmetros que eu acho que são um bocadinho repetitivos” e a Coordenadora da Escola E pense que “serve muito para refletirmos, só que é muito trabalhoso, acho que tem muitos pontos, as evidências são terríveis de arranjar” e quanto à *Observação de aulas*, consideram ser importante numa perspetiva formativa (“A observação de aulas

é excelente numa perspetiva formativa, é excelente”, E1), mas muito constrangedora numa perspetiva sumativa (“Agora, estar alguém a observar, para avaliar, para dar uma nota, para aquele peso (...) não gosto”, E1).

Em síntese, é eleito como instrumento de avaliação privilegiado o relatório de auto-avaliação.

1.8. Opinião global dos entrevistados sobre o modelo de ADD em vigor na RAA

A opinião global dos CD, por nós entrevistados, relativamente a este modelo de ADD, varia muito, desde uma CD que é categoricamente contra, a outra que concorda com o mesmo. No entanto, todos os CD consideram que a grande mais-valia deste modelo é a reflexão que cada um faz sobre o seu trabalho, bem como a partilha essencialmente resultante da observação de aulas, por um lado, mas por outro, a sua ineficácia em termos de mudanças de atitudes, particularmente pelo facto de, nesta altura, a avaliação do desempenho docente se encontrar prorrogada para a maioria dos docentes, como referido anteriormente, e não ter efeitos práticos naqueles que são efetivamente avaliados.

Nomeadamente a Coordenadora da escola C refere que “a avaliação deveria entrar nos concursos à semelhança do que acontece no Continente, porque acho que nós não estamos aqui a brincar e quem trabalha, acho que merece ter o seu trabalho recompensado”.

Em suma, a prorrogação da ADD veio criar problemas acrescidos à implementação deste modelo, pelo facto de os professores não vislumbrarem efeitos práticos na sua aplicação.

2. Procedimentos de observação de aulas

Sendo a observação de aulas um procedimento central, por um lado na avaliação dos docentes, por outro lado, no DP dos mesmos, não quisemos deixar de entender quais as práticas de observação de aulas em vigor nas escolas,

nomeadamente no que ao grupo 520 diz respeito. Por isso foram colocadas várias questões aos inquiridos no sentido de determinar quem já tinha tido aulas observadas, por quem, se tinham tomado conhecimento da calendarização da observação, se ocorreu um encontro pré-observação e quais os procedimentos adotados no mesmo, bem como se ocorreu um encontro pós-observação e também quais os procedimentos adotados.

Neste caso não foi feita a comparação entre professores e CD em virtude de quer uns, quer outros, ao responderem às perguntas, se encontrarem na mesma posição no que diz respeito a esta componente, ou seja, na posição de observados.

2.1. Aulas observadas

Como já foi referido, nem todos os docentes têm aulas observadas. Aqueles que se encontram nos sexto, sétimo e oitavo escalões não são observados, a não ser que pretendam uma avaliação superior a Bom. Assim sendo, dos inquiridos, apenas 63.5% já tiveram aulas observadas.

2.2. Observadores

Como já foi referido, os professores podem ser observados pelo seu CD, por um docente em quem tenha sido delegada a competência de avaliador (geralmente quando o CD não pertence ao mesmo grupo disciplinar do observado), ou por um membro do CE. No caso de o observado ser o CD, será um membro do CE que fará a observação.

A análise do Quadro 4.9 permite constatar que pouco mais de metade dos inquiridos (57.6%) foi observada por um membro do CE, e que a maioria (66.7%) foi observada pelo seu CD, havendo ainda 39.4% dos inquiridos a referir que foram observados por um docente em quem foi delegada a competência de avaliador.

Membro do Conselho Executivo	Coordenador de Departamento	Docente em quem foi delegada a competência de avaliador
57.6%	66.7%	39.4%

Quadro 4.9 - Distribuição dos observadores de aulas

2.3. Divulgação do calendário de observação de aulas

A legislação prevê que os docentes possam, ou não, ser informados acerca da observação das suas aulas. Parece ser prática comum das escolas informar os docentes acerca do calendário de observação, pois este foi divulgado em 97% dos casos.

A reforçar este facto, todos os CD por nós entrevistados referiram que combinam com os seus colegas a calendarização das aulas assistidas tendo apresentado como principais vantagens deste procedimento os observados poderem preparar as suas aulas mais aprofundadamente, e diminuir os níveis de ansiedade, bem como os observadores poderem tomar conhecimento das planificações. Os CD das escolas C e D concordam com a calendarização prévia pelas razões expostas. Já os CD das Escolas B e E assinalaram como desvantagens da calendarização prévia alguns colegas só se empenharem nas aulas observadas, tendo a coordenadora da escola B também referido que alguns professores tiveram que ser chamados à atenção pelo CE. Também a CD da Escola E referiu como desvantagem que “se a pessoa não é honesta, ou se é um professor menos preocupado, vai trabalhar só para aquela hora e pronto”. Ambas as coordenadoras são da opinião de que as aulas não deveriam ser previamente calendarizadas, pois observações de surpresa seriam mais fidedignas.

Como se poderá constatar, embora seja prática corrente a calendarização das aulas observadas, as opiniões dos coordenadores parecem dividir-se relativamente às vantagens deste procedimento.

2.4. Encontro de pré-observação

No entanto, apesar de apenas 3% dos inquiridos não saberem que iam ser observados, apenas em 35.5% dos casos foi realizado um encontro de pré-observação

das suas aulas, que embora “não sendo obrigatório é recomendado pelo seu valor formativo” (Direcção Regional da Educação e Formação, 2010, p. 31).

Dos CD por nós entrevistados, dois costumam realizar encontros de pré-observação (CD das escolas C e D), enquanto que os outros dois não, pelo facto de não ser obrigatório. No entanto, todos veem antecipadamente as planificações e quando solicitados pelos observados propõem alguma correção. Por exemplo, a coordenadora da escola E refere que:

Pré não. Mandam-me as planificações ou entregam, vejo tudo, mesmo para ter já um conhecimento (...). Pré fazia com os estagiários. Toda aquela planificação era feita, depois reformulada (...). Agora não, não porque a pessoa é que sabe o que é que vai fazer, é professora.

2.5. Procedimentos durante o encontro de pré-observação

O Manual de Procedimentos da Avaliação do Desempenho Docente da Direcção Regional da Educação e Formação (2010) recomenda que no encontro de pré-observação sejam explorados os aspetos constantes do Quadro 4.10. Por conseguinte, no sentido de determinar se os aspetos referidos são ou não abordados, foi solicitado aos inquiridos que seleccionassem aqueles que efetivamente o foram.

Como se poderá verificar pela análise do Quadro 4.10, na grande maioria dos casos o aspeto mais explorado foi a *Discussão do esboço/plano de aula a observar* (85%), o que vai ao encontro da importância atribuída quer por professores, quer por CD à componente de avaliação da *Preparação e organização das atividades letivas*. No mesmo sentido, também o aspeto *Identificação dos objetivos da aula/competências a desenvolver/aprendizagens a realizar/conteúdos a abordar* foi explorado em 75% dos casos. No outro extremo verifica-se que a *Explicitação das expectativas, previsão de dificuldades e propostas de resolução das mesmas* é um dos aspetos a que os observadores geralmente não conferem tanta importância (com apenas 35%).

Procedimentos durante o encontro pré-observação	
Discussão do esboço/plano de aula a observar.	85%
Identificação dos objetivos da aula/competências a desenvolver/aprendizagens a realizar/conteúdos a abordar.	75%
Caracterização da turma/especificidades da mesma.	63.2%
Definição mínima de estratégias a implementar: tarefas a propor, formas de organização do trabalho, recursos, entre outros.	65%
Indicação dos procedimentos a utilizar na avaliação das aprendizagens.	65%
Identificação dos momentos/fases da aula.	45%
Explicitação das expetativas, previsão de dificuldades e propostas de resolução das mesmas.	35%
Integração da aula na sequência de trabalho.	52.4%
Clarificação dos itens que caracterizam as cinco competências de lecionação (conhecimentos científicos e didáticos; promoção da aprendizagem; gestão da aula; planificação; avaliação).	57.1%
Motivação do docente para a observação, desenvolvendo nele uma postura pró-ativa e reflexiva.	55%

Quadro 4.10 - Aspetos focados no encontro de pré-observação

Quanto aos CD entrevistados, referiram que o que essencialmente faziam na reunião de pré-observação era: “de uma forma geral o colega explicar o que é que vai fazer na aula” (C1), ou então:

Explanamos sobretudo o que é o formulário, se há alguma dúvida, (...) se é um professor que não conhece..., que às vezes acontece, que vem do Continente, que não está por dentro daquilo que é a avaliação na nossa Região, e nós esclarecemos o que é que se vai passar. Explicamos todo o processo, ponto por ponto, dimensão por dimensão e é basicamente isso.
(D1)

2.6. Procedimentos durante a observação

Dado que os procedimentos utilizados pelo observador, se não forem explicitados pelo mesmo, poderão passar despercebidos ao observado, que necessariamente estará concentrado no decorrer da aula, optámos por não inserir nenhuma pergunta acerca desta vertente nos questionários, em que os inquiridos estão a responder na qualidade de observados.

Optámos portanto por reservar uma pergunta acerca desta vertente para os coordenadores por nós entrevistados.

Os procedimentos dos coordenadores variam um pouco, havendo alguns que fazem uma observação mais naturalista do que outros, mas de uma maneira geral, todos se mostraram preocupados com o cumprimento da planificação previamente entregue (“Levo a planificação dos colegas, vou sempre confirmando: olha ele já está aqui nesta parte, será que vai conseguir cumprir, não vai?”, C1), bem como com o preenchimento da parte C do formulário de avaliação do desempenho docente, que diz respeito à observação de aulas (“Eu levo sempre a parte C impressa (...), o que faço é tirar notas de aspetos positivos e o que, eventualmente, possa correr menos bem para depois poder argumentar a avaliação dos vários parâmetros”, C1). Este preenchimento pode ocorrer ainda durante a aula, ou após a mesma.

Sintetizando, os coordenadores entrevistados têm como principais preocupações a verificação da planificação e o preenchimento da parte C do formulário de avaliação.

2.7. Encontro de pós-observação

Ao contrário do encontro de pré-observação, o encontro de pós-observação foi realizado em 85.1 % dos casos. Também os CD por nós entrevistados referiram que fazem sempre o encontro de pós-observação.

2.8. Procedimentos durante o encontro de pós-observação

Mais uma vez, o Manual de Procedimentos da Avaliação do Desempenho Docente da Direcção Regional da Educação e Formação (2010) recomenda que no encontro de pós-observação sejam explorados os aspetos constantes do Quadro 4.11. Por conseguinte, no sentido de determinar se os aspetos referidos são ou não abordados, foi solicitado aos inquiridos que seleccionassem aqueles que o foram, no seu caso. Os resultados são os seguintes.

Procedimentos durante o encontro pós-observação	
Contextualização da observação.	82.7%
Discussão dos aspetos mais positivos da aula/razões explicativas.	98.1%
Relato de incidentes críticos (descrição narrativa de situações particularmente relevantes).	64.2%
Discussão dos aspetos menos positivos da aula/razões explicativas.	77.4%
Reflexão sobre estratégias/metodologias alternativas.	66%
Identificação de áreas de melhoria.	62.3%
Corresponsabilização do docente na sua formação e desenvolvimento.	54.7%

Quadro 4.11 - Aspetos focados no encontro de pós-observação

O Quadro 4.11 mostra que na quase totalidade dos casos (98.1%) houve a *Discussão dos aspetos mais positivos da aula/razões explicativas*. Mas, por contraponto, a *Discussão dos aspetos menos positivos da aula/razões explicativas* apenas foi abordada em 77.4% dos casos. Um outro aspeto que também foi muito valorizado foi a *Contextualização da observação* (82.7% dos casos). O aspeto menos explorado foi a *Corresponsabilização do docente na sua formação e desenvolvimento* (54.7% dos casos).

Quanto aos CD entrevistados, de uma maneira geral, referiram que as reuniões de pós-observação constituíam uma conversa informal em que inicialmente o professor observado dava a sua opinião acerca do decorrer da aula (“A primeira coisa que a gente fazia era perguntar a opinião (...) do colega que foi avaliado”, B1), depois o coordenador referia também os aspetos mais positivos e menos positivos (“Depois, o colega faz a sua auto-avaliação primeiro, argumenta o que tem que argumentar e depois eu digo se concordo ou não”, C1) e poderia dar pistas de resolução (“Olha, na minha opinião, eu acho que se fosses por este caminho, se calhar, chegavas mais rapidamente àquilo que era o teu objetivo”, D1). Este encontro terminava sempre com a discussão dos níveis de desempenho a atribuir na parte C do formulário de avaliação (“Olha, dei tanto aqui, quanto é que deste? A nota é igual, ótimo (...). É diferente..., vamos ver porquê e quem é que tem mais razão”. Às vezes mudo eu, às vezes muda o colega. E às vezes cada um fica na sua”, E1).

Quando questionados acerca da *Corresponsabilização do docente na sua formação e desenvolvimento*, as opiniões dividiram-se, pois dois dos CD (Escolas D e E)

têm este hábito e os outros dois não, o que vai ao encontro dos resultados do questionário.

Resumindo, o encontro de pós-observação consiste essencialmente numa conversa informal dos pontos mais positivos e menos positivos da aula observada, tentativas de resolução/partilha de estratégias a implementar no futuro e uma discussão da parte C do formulário de avaliação.

2.9. Opinião global dos entrevistados sobre a observação de aulas

Nas entrevistas também foi perguntado qual a opinião dos coordenadores sobre a observação de aulas, tendo todos referido que não é uma situação em que se sintam à vontade por várias razões:

E esta coisa de estar do outro lado, eu, a primeira vez que eu fui (...) ansiosa, porque eu não sabia o que é que eu ia fazer. Como é que eu ia fazer? (B1);

Na parte de observação de aulas, eu não me sinto muito bem, porque os miúdos estão sempre a olhar para trás, do género, “ Ai, que ela é que está a avaliar”. O colega, por mais que uma pessoa o deixe à vontade, diz sempre: “ Ah, vocês deixam-nos à vontade, mas é sempre alguém que está lá atrás”. É, não é assim nada muito agradável, não é? (...) É assim um bocadinho constrangedor (C1);

Não é uma tarefa fácil (...), eu gosto muito pouco de errar (...), eu não gosto de sentir que fui injusto para a pessoa que está a ser avaliada, e isso é o que me pesa, é o ser injusto para o professor (...). Foi uma das principais preocupações que tive, era tentar ser o mais justo possível para com o professor (...) Depois, nas aulas que não são da minha disciplina tive algum receio (D1);

Agora, estar alguém a observar, para avaliar, para dar uma nota, para aquele peso... A pessoa está lá em cima, está nervosa, não gosto, não sei se concordo ou discordo, não gosto. Não me sinto à vontade, nem como avaliadora nem como avaliada, que já fui, já tive aulas assistidas (E1).

No entanto, os coordenadores também reconhecem que a observação de aulas comporta pontos positivos:

Foi gratificante... Foi, foi, e eu gostei. Aprendi bastante, aprendi, a sério, houve coisas que ver os colegas a fazer “Ah, na minha aula, se calhar se... (B1);

A observação de aulas é excelente numa perspetiva formativa (...). É uma forma até de quem está a assistir, pensar assim “Eu também faço assim, se calhar, afinal aquilo não é muito bom, os alunos não estão a reagir bem. Esse tipo de alunos, se calhar...”, porque a gente está lá em cima, a ver, não está a pensar e não está a ver as coisas... (E1).

Por outro lado, a Coordenadora da Escola E referiu também que não concorda com a parte C do formulário de avaliação do desempenho porque: “é um pesadelo avaliar aqueles pontos todos em duas aulas (...), portanto, aquilo está muito mal feito para os 90 minutos, mas muito mal feito. (...) Aquilo tinha que ser tudo reformulado”.

Por tudo o que ficou referido nesta secção, poderemos concluir que, do ponto de vista dos entrevistados, a observação de aulas é muito importante numa perspetiva formativa, pois permite uma partilha de experiências profissionais, mas que, numa perspetiva sumativa, os CD não se sentem muito à vontade no papel de observadores, pelas seguintes razões: por estarem a avaliar um seu par; pelo facto de a observação de aulas não relevar para a avaliação a partir do 3º escalão; por não estarem bem por dentro da metodologia de observação de aulas; pelo receio de cometerem injustiças e por não estarem a par dos conteúdos lecionados, situação esta que ocorre em escolas mais pequenas. Também foi referido que a observação de aulas seria mais fidedigna se não houvesse uma calendarização prévia e que deveria haver uma reformulação da parte C do formulário de avaliação.

3. Aspetos do desenvolvimento profissional promovidos pela avaliação do desempenho docente.

Uma das principais finalidades declaradas da ADD é o DP dos professores e consequentemente a melhoria dos resultados dos alunos. Por este motivo, pedimos a

opinião de professores e CD acerca dos aspetos do DP que poderão ser propiciados pela implementação da ADD na RAA.

À semelhança do que já fizemos anteriormente, para facilitar a análise dos resultados, procedeu-se à recodificação das opções de resposta de cada uma das onze variáveis colocando num primeiro grupo as respostas *Discordo totalmente* e *Tendo a discordar* e num segundo grupo *Tendo a concordar* e *Concordo totalmente*.

Em sua opinião, a implementação do modelo de avaliação do desempenho docente (Aprovado pelo Decreto Legislativo Regional nº 21/2007/A) pode conduzir a...	Discordo totalmente Tendo a discordar		Tendo a concordar Concordo totalmente	
	Professor	Coordenador	Professor	Coordenador
uma melhoria de atitudes por parte dos professores.	69.7%	80%	30.3%	20%
uma resistência à mudança por parte dos professores.	61.7%	64.3%	38.3%	35.7%
uma maior análise da prática pedagógica por parte dos professores.	43.7%	60%	56.3%	40%
uma manutenção do mesmo tipo de atividades de ensino e aprendizagem por parte dos professores.	55.8%	53.3%	44.2%	46.7%
uma implementação de projetos de investigação-ação por parte dos professores.	73.2%	78.6%	26.8%	21.4%
uma introdução de novas práticas pedagógicas.	59.8%	60%	40.2%	40%
uma maior participação dos docentes em projetos educativos.	55.7%	53.3%	44.3%	46.7%
uma não partilha de experiências educativas por parte dos professores.	64.7%	73.3%	35.3%	26.7%
uma maior frequência de ações de formação.	51.1%	40%	48.9%	60%
uma manutenção do mesmo grau de qualidade de ensino.	54.5%	71.4%	45.5%	28.6%
uma melhoria dos resultados dos alunos.	73.9%	86.7%	26.1%	13.3%

Quadro 4.12 - Opinião dos inquiridos acerca dos aspetos do DP que poderão ser propiciados pela implementação da ADD na RAA

O estudo do Quadro 4.12 permite concluir que na maioria dos casos as opiniões de professores e CD vão no mesmo sentido, embora se registem algumas exceções que analisaremos de seguida.

Quanto à *melhoria de atitudes por parte dos professores*, verifica-se que quer professores, quer CD discordam que isto possa acontecer, sendo os CD (com 80% de discordância) mais pessimistas do que os professores (com 69.7%).

No que diz respeito à *resistência à mudança por parte dos professores*, os inquiridos maioritariamente julgam que esta não ocorrerá sendo desta vez os CD mais otimistas, com 64.3% de discordância, relativamente aos professores, com 61.7% de discordância.

Relativamente a *uma maior análise da prática pedagógica por parte dos professores*, verifica-se que 60% dos coordenadores discordam que esta seja uma consequência do modelo de avaliação, mas 56.3%, dos professores concordam, sendo novamente estes últimos mais otimistas.

Contudo, embora os professores julguem que este modelo de avaliação levará a *uma maior análise da prática pedagógica*, alguns fatores que poderiam contribuir para que isto acontecesse não recolhem concordância por parte dos mesmos, ou seja, estes discordam que haja *uma implementação de projetos de investigação-ação por parte dos professores* (73.2%), *uma introdução de novas práticas pedagógicas* (59.8%), *uma maior participação dos docentes em projetos educativos* (55.7%) e *uma maior frequência de ações de formação* (51.1%). Já os CD que discordavam em 60% acerca da *maior análise da prática pedagógica*, igualmente discordam dos pontos anteriormente referidos, nomeadamente que haja *uma implementação de projetos de investigação-ação por parte dos professores* (78.6%); *uma introdução de novas práticas pedagógicas* (60%) ou *uma maior participação dos docentes em projetos educativos* (53.3%). A única exceção diz respeito a *uma maior frequência de ações de formação*, pois neste caso os coordenadores, em 60% dos casos, concordam que irá acontecer.

No sentido contrário, quer professores (em 55.8% dos casos), quer CD (em 53.3% dos casos) discordam que haja *uma manutenção do mesmo tipo de atividades de ensino e aprendizagem por parte dos professores*, o que pressupõe que haverá uma mudança nestas práticas. Também discordam que haja *uma não partilha de experiências educativas por parte dos professores* (64.7% por parte dos professores e 73.3% por parte dos CD), o que indicia que acreditam que estas ocorrerão com mais frequência no futuro. Discordam igualmente que haja *uma manutenção do mesmo grau de qualidade de ensino* (54.5% por parte dos professores e 71.4% por parte dos CD), o que aponta para perceções de uma melhoria da mesma.

Por último, quer professores (73.9%), quer CD (86.7%) discordam que este modelo de avaliação leve a uma melhoria dos resultados dos alunos.

Sendo o DP dos professores um dos pilares em que assenta o modelo de ADD da Região, não quisemos terminar esta secção sem antes tentar perceber se aqueles professores que concordam que um dos objetivos da ADD é o DP dos professores (relembramos que cerca de 1/3 dos mesmos manifestaram esta opinião), são também aqueles que mais acreditam que a ADD poderá conduzir, por exemplo, a *uma maior análise da prática pedagógica por parte dos professores*; a *uma introdução de novas práticas pedagógicas* e a *uma melhoria dos resultados dos alunos*. Para o efeito, realizámos três testes de χ^2 , bem como o teste de *Phi*. As tabelas de contingência encontram-se no Anexo 4.1, e da análise das respetivas Tabelas 7, 8 e 9 pode-se constatar que parece haver uma associação positiva entre aqueles docentes que concordam que um dos objetivos da avaliação do desempenho docente é o DP dos professores e aqueles que consideram que a ADD poderá conduzir a *uma maior análise da prática pedagógica por parte dos professores*; a *uma introdução de novas práticas pedagógicas* e a *uma melhoria dos resultados dos alunos*. Com efeito, no primeiro caso, $\chi^2(1) = 10.802$ e $p = 0.001$; no segundo caso caso, $\chi^2(1) = 7.905$ e $p = 0.005$ e no terceiro caso, $\chi^2(1) = 8.852$ e $p = 0.003$. No entanto, também nos três casos a correlação é fraca, segundo Cohen e Holiday (citados por Bryman & Cramer, 2003, p. 174), ou seja, $Phi = 0.332$ e $p = 0.001$; $Phi = 0.285$ e $p = 0.005$ e $Phi = 0.299$ e $p = 0.003$.

Quanto aos CD por nós entrevistados, são unânimes em considerar, e tal como referido anteriormente, que este modelo de ADD contribui essencialmente para a reflexão, não só na elaboração do relatório crítico, como também a reflexão decorrente da observação de aulas.

Em jeito de conclusão, poderemos referir que a reflexão efetivamente parece estar presente, mas fica por determinar em que medida acontecem resultados práticos dessa mesma reflexão.

4. Ações do coordenador de departamento curricular

Tendo o CD um papel fulcral a desempenhar na vida da escola portuguesa, quer professores, quer CD foram inquiridos acerca dos vários aspetos da coordenação de

departamento, por questionário e ainda por entrevista (no caso dos quatro coordenadores por nós entrevistados).

Quanto aos questionários, o tratamento dos dados foi feito com vista a uma comparação das respostas de professores e CD. Inicialmente pensámos em fazer também uma análise por escola, mas pelo facto de o número de respondentes ser muito díspar, ou seja, de termos escolas em que o número de respondentes ultrapassa a dezena e outras em que esse número não chega a cinco elementos, abandonámos essa ideia pois poderia conduzir a enviesamentos graves dos resultados.

4.1. Frequência das reuniões de departamento

Sendo as reuniões de departamento momentos privilegiados para a comunicação de informações relevantes para o bom funcionamento da escola e do próprio departamento, para a partilha e debate de ideias, para a tentativa de resolução de problemas e para a planificação e distribuição de serviço pelos vários membros, julgamos importante averiguar acerca da frequência das reuniões de departamento, como sendo espelho do dinamismo do mesmo. Os resultados foram analisados na perspetiva dos professores e dos CD e apresentam-se no Gráfico 4.1.

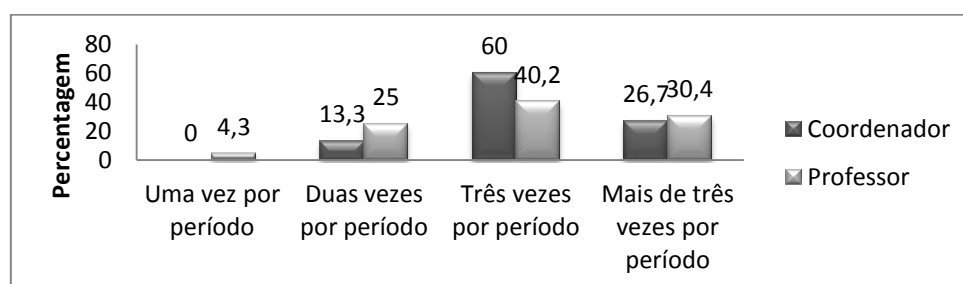


Gráfico 4.1 - Perspetiva de professores e CD acerca da frequência das reuniões de departamento

A análise do Gráfico 4.1 permite inferir que maioritariamente os departamentos reúnem três vezes por período, embora os valores mencionados por professores e CD sejam bastante díspares (60% para os coordenadores e 40.2% para os professores). Também se verifica que nenhum CD assinalou apenas reunir uma vez por período, embora 4.3% dos professores tenham referido este facto. Curiosamente

também se verifica que são mais os professores que referem reunir mais de três vezes por período (30.4%) do que os próprios coordenadores (26.7%).

Os coordenadores entrevistados referiram que, geralmente, fazem uma reunião após o conselho pedagógico, o que em média corresponde a três reuniões por período.

4.2. Práticas do CD

Para aferir os procedimentos dos CD, foi fornecida uma lista de práticas estabelecidas na legislação vigente, tendo sido pedido aos professores que, para cada uma das práticas, assinalassem se o seu CD a realizava, ou não, e ainda uma terceira opção no caso de não saberem se o CD empreendia essa prática. No caso dos CD, a lista foi a mesma, mas com apenas duas opções de resposta, ou seja, se empreendiam ou não aquela prática. As práticas fornecidas são as que constam do Anexo 4.2.

4.2.1. *Práticas dos CD mais assinaladas: perspectiva dos professores e CD.*

Embora, e como já referido, os professores dispusessem de três alternativas de resposta: *Sim*, *Não* e *Não Sei*, no que diz respeito às práticas do CD, e os CD dispusessem apenas de duas: *Sim* e *Não*, na análise dos resultados das práticas mais assinaladas, e dada a grande quantidade de informação gerada, optámos por fazer apenas a contabilização das respostas afirmativas. Estamos cientes de que pelo menos parte das respostas *Não sei* poderiam redundar em respostas afirmativas, mas julgamos que esta opção não irá alterar substancialmente os resultados obtidos, pois se parte das práticas do CD não são apercebidas pelos professores, também não terão o efeito desejado. Por outro lado, a interpretação dos *Não sei* poderá ser diferente para cada situação, pois algumas das práticas destinam-se a um número restrito de pessoas, como por exemplo as práticas 16 e 22, mas outras beneficiarão todos os membros do departamento sem exceção. Não obstante, existem três práticas que são mais assinaladas pelos docentes do que pelos próprios CD, sendo elas as práticas 25, 29 e 30, como se poderá verificar pela análise do Anexo 4.2 (Práticas do CD:

percentagem de Respostas Afirmativas). A seleção da informação do referido anexo permitiu a elaboração do Quadro 4.13.

Professores	Mais assinaladas			4ª mais assinalada	5ª mais assinalada		
	1. Representação do Departamento curricular no Conselho Pedagógico.	2. Convocação e presidência das reuniões de departamento.	6. Divulgação de informações ao departamento.	4. Organização da documentação do departamento	3. Elo de ligação entre o Departamento e o Conselho Executivo.		
	100%	100%	100%	97.8%	93.3%		
Coordenadores	Mais assinaladas						
	1. Representação do Departamento curricular no Conselho Pedagógico.	2. Convocação e presidência das reuniões de departamento.	3. Elo de ligação entre o Departamento e o Conselho Executivo.	4. Organização da documentação do departamento.	6. Divulgação de informações ao departamento.	16. Promoção de uma boa integração de novos docentes no departamento e na escola.	31. Acompanhamento da participação e do envolvimento dos docentes nas atividades do departamento curricular.
	100%						

Quadro 4.13 - Práticas do CD mais assinaladas

Verifica-se que existe uma correspondência quase perfeita entre as práticas mais assinaladas pelos professores e pelos CD, não havendo grandes discrepâncias entre os relatos de uns e outros. As cinco práticas mais assinaladas pelos professores (respetivamente 1, 2, 6, 4 e 3) são também as mais assinaladas pelos CD com uma percentagem de 100%, às quais veem juntar-se ainda as práticas 16 e 31 assinaladas pelos CD com uma percentagem de 100% de respostas afirmativas.

Verifica-se também que a maior parte delas se encontram dentro da função de Organização, que envolve essencialmente os aspetos burocráticos de desempenho do cargo de CD, e que será detalhada mais à frente.

Os CD entrevistados, quando questionados sobre as suas práticas no cargo, referiram espontaneamente que é atividade obrigatória a transmissão de informações do Conselho Pedagógico, o que pressupõe as práticas 1, 2 e 6. Também foi referida por todos os coordenadores a elaboração de planificações (o que pressuporia a prática 10, que no entanto não é uma das mais referidas, porventura por haver um incentivo à elaboração das planificações, mas não a uma efetiva supervisão das mesmas). Três dos CD também mencionaram as seguintes práticas: organização das atividades extracurriculares (Práticas 31 e 32) e servir de elo de ligação entre os docentes do departamento e o CE e/ou pedagógico (Práticas 3). Por dois CD foram referidos: a organização do departamento, nas suas várias vertentes (Prática 4); e o balanço dos

resultados escolares do período anterior (Prática 21). A Coordenadora da escola C referiu ainda a partilha de práticas profissionais (Prática 18); requisições de material (Prática 7); sugestões para o funcionamento do departamento, elaboração do regimento interno do departamento, elaboração das grelhas de auto e heteroavaliação e das grelhas clarificadoras (Prática 9) e reflexão relativamente às metas do projeto educativo de escola (Prática 19). A Coordenadora da escola B referiu a avaliação de aulas (Prática 28) e o Coordenador da Escola D indicou identificar lacunas de formação (Prática 26) e avaliação docente (Práticas 28 a 32).

Em resumo, as práticas apontadas pelos CD vão ao encontro dos resultados dos questionários, nomeadamente no que diz respeito às práticas (1, 2, 6, 4 e 3) selecionadas pelos professores como sendo aquelas mais empreendidas pelos respetivos CD.

Não obstante, quando os CD foram questionados acerca das práticas que empreendiam, e que mais poderiam contribuir para o DP dos professores, todos referiram a partilha de experiências, práticas e ideias. Também foram referidos a observação de aulas (B1 e E1); a avaliação (C1); a transmissão de informações (C1); a ajuda, nomeadamente aos colegas que estão na escola pela primeira vez (C1), e a formação (D1).

4.2.2. Práticas dos CD menos assinaladas: perspetiva dos professores e CD.

A metodologia descrita no ponto anterior esteve também na base da elaboração do Quadro 4.14, tendo ainda como base a informação constante do Anexo 4.2.

Neste caso, verifica-se que a prática menos assinalada pelos CD (29. *Acompanhamento do trabalho de cada docente realizado nas diversas turmas*) não consta das cinco menos assinaladas pelos professores, havendo portanto, por parte destes últimos, a perceção de que os CD valorizam esta dimensão na sua atuação. Quanto à prática 19 (*Promoção da realização de atividades de investigação, reflexão e estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas*), é a 5ª menos assinalada pelos professores mas não aparece nas 5 menos assinaladas pelos CD.

Quanto às restantes práticas as 11, 12, 27 e 30 são das menos assinaladas quer por professores quer por coordenadores.

	Menos assinalada	2ª menos assinalada	3ª menos assinalada	4ª menos assinalada	5ª menos assinalada
Professores	12. Elaboração de propostas de diversificação curricular em função das necessidades dos alunos.	11. Verificação da adequação das planificações às características dos alunos.	30. Acompanhamento das avaliações dos alunos nas diferentes disciplinas do departamento.	27. Promoção de ações de formação contínuas, internas à unidade orgânica, que sejam consideradas adequadas.	19. Promoção da realização de atividades de investigação, reflexão e estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas.
	20%	22.5%	26.1%	38.9%	43.3%
Coordenadores	Menos assinalada	2ª menos assinalada	3ªs menos assinalada		
	29. Acompanhamento do trabalho de cada docente realizado nas diversas turmas.	11. Verificação da adequação das planificações às características dos alunos.	12. Elaboração de propostas de diversificação curricular em função das necessidades dos alunos.	27. Promoção de ações de formação contínuas, internas à unidade orgânica, que sejam consideradas adequadas.	30. Acompanhamento das avaliações dos alunos nas diferentes disciplinas do departamento.
	20%	26.7%	40%	40%	40%

Quadro 4.14 - Práticas dos CD menos assinaladas

Na posse destes resultados, aquando da realização das entrevistas foram feitas perguntas específicas acerca de algumas destas práticas no sentido de averiguar o porquê de não serem tão empreendidas quanto as restantes.

Por conseguinte, acerca do *Acompanhamento do trabalho de cada docente realizado nas diversas turmas*, dois CD referiram que não era possível por falta de tempo e por os colegas trabalharem muito sozinhos (B1) e ainda por haver professores doutros grupos disciplinares que não o do coordenador (D1). Quanto à *Promoção da realização de atividades de investigação, reflexão e estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas*, as CD das escolas B, C e E referiram que se faz muito pouco, nomeadamente por falta de tempo e apenas o CD da Escola D referiu que era realizada. No que diz respeito à *Promoção de ações de formação contínuas, internas à unidade orgânica, que sejam consideradas adequadas*, as CD das Escolas B e E também referiram que não era feita, ou muito pouco, o mesmo não acontecendo com as escolas C e D.

No que concerne à *Verificação da adequação das planificações às características dos alunos*, só uma das coordenadoras referiu que não é fácil proceder a esta verificação, tendo os restantes CD referido que verificavam. Quanto à

Elaboração de propostas de diversificação curricular em função das necessidades dos alunos, foi também apontado como um ponto cumprido por parte de três dos coordenadores.

Sintetizando, na realidade algumas das práticas menos assinaladas nos questionários por vezes não são empreendidas por falta de tempo, particularmente o *Acompanhamento do trabalho de cada docente realizado nas diversas turmas*, a *Promoção da realização de atividades de investigação, reflexão e estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas* e a *Promoção de ações de formação contínuas, internas à unidade orgânica, que sejam consideradas adequadas*.

4.2.3. Distribuição das práticas dos CD, por função

Com o intuito de determinar quais as funções (Organização, Planificação, Liderança, Apoio, Formação e Avaliação) que os CD privilegiam com as suas práticas, agregámo-las em diferentes grupos correspondentes às referidas funções. Por conseguinte, as nove primeiras dirão respeito à Organização; as práticas 10 a 15 à Planificação; as práticas 16 a 21 à Liderança; as práticas 22 a 25 ao Apoio; as práticas 26 e 27 à Formação e as práticas 28 a 32 à Avaliação.

Para o efeito, e como consta no Anexo 4.2, calculámos a média das práticas de cada grupo obtendo-se os resultados que constam do Quadro 4.15.

Professores	Mais assinaladas	2 ^{as} mais assinaladas	3 ^{as} mais assinaladas	4 ^{as} mais assinaladas	5 ^{as} mais assinaladas	6 ^{as} mais assinaladas
	Organização	Liderança	Avaliação	Apoio	Formação	Planificação
	80.42%	74.7%	63.46%	55.93%	50.7%	47.5%
Coordenadores	Mais assinaladas	2 ^{as} mais assinaladas	3 ^{as} mais assinaladas	4 ^{as} mais assinaladas	5 ^{as} mais assinaladas	6 ^{as} mais assinaladas
	Organização	Liderança	Apoio	Avaliação	Planificação	Formação
	87.4%	83.3%	68.93%	68.0%	57.4%	56.5%

Quadro 4.15 - Distribuição das práticas do CD, por função

A análise do Quadro 4.15 permite concluir que as funções mais mencionadas pelos professores e pelos CD de departamento são em primeiro lugar a *Organização*

(80.42% e 87.4%, respetivamente) e em segundo lugar a *Liderança* (74.7% e 83.3%, respetivamente). Por outro lado, as funções menos referidas são a *Planificação* e a *Formação*, sendo neste caso a menos assinalada pelos professores a *Planificação* (47.5%) e a menos assinalada pelos CD a *Formação* (56.5%).

4.3. Funções do CD

Com o desígnio de determinar quais as funções do CD mais valorizadas por professores e coordenadores, foi solicitado que ordenassem as seis funções já referidas anteriormente desde aquela que consideram mais importante até aquela que consideram a menos importante.

A partir dos resultados foi feita uma recodificação de cada uma das variáveis tendo sido atribuídos 6 pontos àquela que tivesse sido assinalada em primeiro lugar, cinco pontos à assinalada em segundo lugar e assim sucessivamente até ser atribuído um ponto à assinalada em sexto lugar. Seguidamente foi feita a média de cada uma das funções. Os resultados estão expressos no Quadro 4.16.

Professores	Mais assinalada	2ª mais assinalada	3ª mais assinalada	4ª mais assinalada	5ª mais assinalada	6ª mais assinalada
	Organização	Liderança	Apoio	Planificação	Formação	Avaliação
	4.8	4.5	4.15	3.47	2.6	1.8
Coordenadores	mais assinalada	2ª mais assinalada	3ª mais assinalada	4ª mais assinalada	5ª mais assinalada	6ª mais assinalada
	Organização	Apoio	Liderança	Planificação	Formação	Avaliação
	5.6	4.2	4.1	3	2.1	1.9

Quadro 4.16 - Funções dos CD

A análise do Quadro 4.16 permite depreender que a *Organização* é a função mais valorizada quer por professores (com uma média de 4.8), quer por CD (com uma média de 5.6), o que vai ao encontro das práticas dos CD, pois o exame do Quadro 4.15 mostra que são estas as práticas mais realizadas pelos CD. A reforçar estes resultados, os quatro CD entrevistados fizeram menção à organização como sendo uma competência muito importante num coordenador, como veremos mais à frente.

Quanto às segunda e terceira funções mais valorizadas quer por professores e CD, são a *Liderança* e o *Apoio*, surgindo a *Liderança* como a segunda função mais assinalada pelos professores (com uma média de 4.5) e o *Apoio* como a terceira (com uma média de 4.15), enquanto que no caso dos CD o *Apoio* surge em segundo lugar (com uma média de 4.2) e a *Liderança* em terceiro (com uma média de 4.1). As quarta e quinta funções mais valorizadas, quer por professores, quer por CD são respetivamente a *Planificação* e a *Formação*, surgindo em último lugar a *Avaliação* (com uma média de 1.8 para professores e 1.9 para CD). Neste último caso, verifica-se que embora a *Avaliação* seja a função menos valorizada pelos inquiridos, não é a menos praticada pelos coordenadores, o que se pode verificar no Quadro 4.15.

Em síntese, a função de *Organização* aparece aqui, mais uma vez, bastante valorizada. Por contraponto, a função de *Avaliação* é bastante desvalorizada.

4.4. Satisfação com o CD, no que diz respeito ao seu contributo para o DP dos professores

Sendo o DP dos professores uma tarefa primordial no exercício do cargo de CD, julgamos importante perceber até que ponto os professores estão satisfeitos com a atuação do seu CD com vista ao seu DP.

Com este propósito, foi apresentada, apenas aos professores, uma escala com cinco posições para que aqueles localizassem a sua opinião desde o *Muito Insatisfeito* até ao *Muito Satisfeito*. Estes resultados encontram-se no Quadro 4.17. Foi também calculada a média de cada uma das posições com o intuito de perceber onde, globalmente, se poderia localizar a satisfação dos professores com os seus CD, no que diz respeito ao seu DP. Essa média figura na primeira coluna do quadro.

	Muito Insatisfeito				Muito Satisfeito
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Professores (3.8)	7.7%	3.3%	20.9%	37.4%	30.8%

Quadro 4.17 - Satisfação global dos professores com os seus CD, no que diz respeito ao seu DP

A observação do Quadro 4.17 permite verificar que a satisfação dos professores com os seus CD no que diz respeito ao seu DP é francamente positiva, com uma média de 3,8, não obstante haver alguns professores (7,7%) que se mostram bastante insatisfeitos com a atuação do seu CD no que diz respeito a este aspeto e outros 3,3% que se mostram insatisfeitos.

Também neste caso, resolvemos verificar se os docentes mais satisfeitos com o seu CD são aqueles que mais concordam que um dos objetivos da ADD é o DP dos docentes. Com esta finalidade, foi realizado o teste de U de Mann-Whitney, para duas variáveis não-paramétricas independentes. Preliminarmente efetuou-se o teste *t* de Student, com o objetivo de verificar as médias da satisfação relativamente à atuação do CD, tendo-se verificado que estas são semelhantes, mas que aqueles que discordam relativamente ao objetivo referido são aqueles que aparentemente têm maior satisfação com a atuação do seu CD: 3,81 contra 3,68, como se pode verificar pela análise do Anexo 4.3. No entanto, aplicando o teste de U de Mann-Whitney, constatámos que $p = 0,692$, logo não atinge a significância estatística, o que indica que a concordância com o objetivo referido não influencia a satisfação com o CD.

4.5. Perfil do CD

Para melhor perceber o porquê da satisfação com a atuação do CD, foi fornecida uma lista de competências que os CD poderão possuir no sentido de melhor desempenharem o seu cargo, tendo-se pedido aos professores que expressassem o seu grau de concordância relativamente a cada um deles.

Para facilitar a análise dos resultados, procedeu-se à recodificação de cada uma das sete variáveis colocando num primeiro grupo as respostas *Discordo totalmente* e *Tendo a discordar* e num segundo grupo *Tendo a concordar* e *Concordo totalmente*. Os resultados estão patentes no Quadro 4.18 que mostra que de uma maneira geral, os professores consideram que os seus CD apresentam as competências listadas no quadro supracitado, contribuindo estas positivamente para o seu DP. A única exceção vai para a formação específica para o exercício da função de coordenação, que os CD

ou não detêm, ou não é valorizada como sendo importante para a finalidade pretendida.

Porque o seu coordenador tem...	Discordo totalmente Tendo a discordar	Tendo a concordar Concordo totalmente
Capacidade de liderança.	15.9%	84.1%
Capacidade de gestão de conflitos.	21.6%	78.4%
Facilidade de relacionamento com os outros.	11.2%	88.8%
Capacidade de resolução de problemas.	13.5%	86.5%
Poder de comunicação.	19.1%	80.9%
Competência científico-pedagógica.	9.1%	90.9%
Formação específica para as funções de coordenação.	51.8%	48.2%

Quadro 4.18 - Opinião dos professores acerca do perfil do seu CD

Estes resultados são corroborados pelos CD entrevistados que elegem como principais competências a *Liderança* e a *Facilidade de relacionamento com os outros*. Também a corroborar resultados anteriores, três dos CD referem a organização como uma competência muito importante. Também é referido por dois coordenadores (Escolas B e D) que é importante ser conhecedor da legislação. Outras características apontadas são, por exemplo, ser-se seguro, empenhado, trabalhador e dinâmico.

Quanto à formação específica para o cargo, embora não tenha sido referida espontaneamente por nenhum dos CD, apenas o CD da escola D julga não ser determinante. As restantes CD julgam que seria importante uma formação específica para os CD, e a Coordenadora da escola E vai mais longe afirmando que:

Neste momento, se a avaliação for a continuar (...), eu acho que sim, acho que a pessoa tem que ter uma formação em supervisão ou de práticas inovadoras, porque não é só dizer “Ah, fizeste bem, fizeste mal.” (...) Mas, se calhar, se for uma pessoa com mais conhecimento, pelo menos, teórico e depois no terreno, acho que sim, acho que formação específica é muito importante para o coordenador.

Por último, a *Competência científico-pedagógica*, que aparece em primeiro lugar nos resultados dos questionários, não é referida por nenhum dos coordenadores.

5. Percepções acerca da melhoria do sucesso dos alunos resultante da implementação da avaliação do desempenho docente

O sucesso dos alunos é outra das grandes finalidades oficiais da ADD, devendo, idealmente, surgir como consequência do DP dos professores. No entanto, e como já vimos, a realidade é muito mais complexa e outros fatores concorrem positiva ou negativamente para o referido sucesso.

Assim, neste último bloco, pretendemos determinar até que ponto os docentes percecionam uma melhoria do sucesso dos seus alunos resultante da implementação da ADD na RAA e, por outro lado, conhecer a sua opinião acerca dos fatores que mais poderão influenciar o sucesso daqueles.

5.1. Sucesso dos alunos

O sucesso dos alunos pode ser entendido de vários modos. O que nos interessou aqui foi essencialmente o sucesso escolar, não descurando as suas três vertentes, ou seja, o sucesso no que diz respeito aos resultados dos testes, aos resultados doutros trabalhos e ainda no que diz respeito às suas atitudes.

Foi portanto pedido aos inquiridos que expressassem o seu grau de concordância sobre se a ADD tem contribuído ou não para uma melhoria do sucesso dos alunos nas referidas vertentes.

Mais uma vez, para mais facilmente fazer a análise dos dados, foi feita uma recodificação de cada uma das variáveis colocando num primeiro grupo as respostas *Discordo totalmente* e *Tendo a discordar* e num segundo grupo *Tendo a concordar* e *Concordo totalmente*. Verifica-se, da análise do Quadro 4.19, que os inquiridos não consideram que a ADD tenha contribuído para uma melhoria do sucesso dos alunos, sendo uma vez mais os CD mais pessimistas do que os professores, particularmente no que concerne aos resultados dos trabalhos desenvolvidos e às atitudes.

	Discordo totalmente Tendo a discordar		Tendo a concordar Concordo totalmente	
	Professor	Coordenador	Professor	Coordenador
No que diz respeito aos resultados dos testes.	86.7%	86.7%	13.3%	13.3%
No que diz respeito aos resultados dos trabalhos desenvolvidos.	78.7%	93.3%	21.13%	6.7%
No que diz respeito às atitudes (responsabilidade, participação e comportamento).	78.9%	93.3%	21.1%	6.7%

Quadro 4.19 - Opinião dos inquiridos sobre se a ADD tem contribuído ou não para uma melhoria do sucesso dos alunos

5.2. Perceções acerca do sucesso dos alunos

Para perceber quais os fatores que os professores associam ao sucesso escolar dos alunos, foi-lhes fornecida uma lista da qual constavam os seguintes: *Contexto socioeconómico, ou seja, o meio de proveniência do aluno e o apoio de que dispõe no seio familiar (por exemplo a profissão dos pais, o nível de formação dos pais e a ajuda de um explicador); Percorso escolar, ou seja, as competências previamente adquiridas; Organização do currículo, ou seja, a especificidade das disciplinas e dos diferentes conteúdos disciplinares; Fatores cognitivos, comportamentais e interpessoais (por exemplo, o autoconceito escolar, a autoeficácia escolar e as rotinas de estudo); Atuação dos docentes (por exemplo, a capacidade verbal, a experiência de ensino, a estruturação dos conteúdos e o uso de estratégias diversificadas); Organização escolar, ou seja, o tamanho das turmas, os recursos disponíveis e as respostas da escola ao insucesso escolar; Comunidade, ou seja, as respostas da comunidade ao insucesso escolar; Administração, ou seja, as orientações emanadas a nível nacional e regional, e solicitado que ordenassem as três componentes que respetivamente mais e menos poderão contribuir, na sua opinião, para o sucesso dos alunos.*

Seguidamente, e com vista à organização da informação gerada, procedeu-se a uma recodificação de cada uma das variáveis anteriormente referidas de forma a que para cada uma delas se obtivesse a informação se foi, ou não, assinalada pelos

respondentes, tendo-se assumido que a variável que tivesse sido mais assinalada seria aquela que respetivamente mais e menos poderia contribuir para o sucesso dos alunos e assim sucessivamente. Os resultados obtidos figuram nos Quadros 4.20 e 4.21.

5.2.1. *Componentes que mais poderão contribuir para o sucesso dos alunos*

Professores	A que mais contribui	A 2ª que mais contribui	A 3ª que mais contribui
	Contexto socioeconómico	Fatores cognitivos, comportamentais e interpessoais	Atuação dos docentes
	70.1%	68.2%	54%
Coordenadores	As que mais contribuem		A 3ª que mais contribui
	Fatores cognitivos, comportamentais e interpessoais	Atuação dos docentes	Contexto socioeconómico
	66.7%	66.7%	60%

Quadro 4.20 - Componentes que mais poderão contribuir para o sucesso dos alunos

O Quadro 4.20 mostra que professores e CD concordam no que diz respeito aos três fatores que mais poderão contribuir para o sucesso dos alunos, ou seja, o *Contexto socioeconómico*; os *Fatores cognitivos, comportamentais e interpessoais* e a *Atuação dos docentes*. No entanto, os professores valorizam mais o *Contexto sócio-económico* (70.1%), surgindo em segundo lugar os *Fatores cognitivos, comportamentais e interpessoais* (68.2%) e em terceiro a atuação dos docentes (54%), enquanto os CD valorizam mais os *Fatores cognitivos, comportamentais e interpessoais* e a *Atuação dos docentes* (ambos com 66.7%), surgindo em último lugar o *Contexto socioeconómico* (60%).

5.2.2. *Componentes que menos poderão contribuir para o sucesso dos alunos*

O quadro 4.21 mostra que professores e CD concordam que a componente que menos poderá contribuir para o sucesso dos alunos é a *Administração* (76.7% para os professores e 73.3% para os CD), em segundo lugar a *Comunidade* (75.6% para os professores e 60% para os CD) e em terceiro lugar a *Organização do currículo* (57% para os professores e 46.7% para os CD). Não obstante, 46.7% dos CD também julgam

que o *Contexto socioeconómico* será a terceira componente que menos poderá contribuir para o sucesso dos alunos.

Professores	A que menos contribui	A 2ª que menos contribui	A 3ª que menos contribui	
	Administração	Comunidade	Organização do currículo	
	76.7%	75.6%	57%	
Coordenadores	As que menos contribuem		As 3ªs que menos contribuem	
	Administração	Comunidade	Organização do currículo	Contexto socioeconómico
	73.3%	60%	46.7%	46.7%

Quadro 4.21 - Componentes que menos poderão contribuir para o sucesso dos alunos

CAPÍTULO 5

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Existem três pilares fundamentais no DP dos professores: a formação, a partilha de práticas educativas e a observação de aulas, todos eles mediados, com maior ou menor intensidade, pela ação do CD. É com base nesta asserção que pretendemos interpretar os resultados da nossa investigação, ou seja, perceber em que medida a implementação da ADD na RAA tem contribuído para o DP dos professores de ciências.

Neste capítulo abordaremos também as condicionantes desta investigação e levantaremos pistas para futuras investigações.

Iniciando a nossa discussão pelas percepções que os docentes possuem acerca da ADD, e de como esta poderia contribuir para o seu DP, verificamos que apenas aproximadamente um terço dos participantes neste estudo são da opinião de que este modelo de ADD poderá contribuir para o seu DP, sendo os restantes dois terços da opinião de que este modelo tem como objetivos o controlo administrativo dos docentes e a gestão das carreira, ou seja, objetivos com finalidades de cariz predominantemente economicista, o que é corroborado pelo facto de os participantes considerarem que esta avaliação tem um pendor essencialmente sumativo.

No que diz respeito aos referentes da avaliação, os participantes neste estudo tendem a privilegiar as componentes de ordem organizativa como a preparação e organização das atividades letivas; o desenvolvimento de práticas conducentes à melhoria do desempenho escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo do aluno e ainda a realização das atividades letivas. Estas componentes serão muito importantes e poderão contribuir para o DP dos docentes se forem acompanhadas de uma verdadeira partilha de práticas profissionais, o que segundo os investigadores já citados, concretamente Lima (2002) e Oliveira (2000), e a nossa própria experiência pessoal, não é uma prática corrente nas escolas portuguesas, baseadas no isolamento docente. Todavia, também são apontadas como componentes importantes no desenvolvimento dos docentes exatamente a partilha de práticas profissionais, o que não significa que esta realmente ocorra, e a formação, na qual tem havido um desinvestimento acentuado na RAA com a extinção dos Centros de Formação de Associação de Escolas, substituídos por entidades formadoras dispersas que não prestam formação gratuita.

Por outro lado, a observação de aulas, componente central no DP, é olhada com grande desconfiança pelos respondentes, sendo mesmo apontada como uma das componentes que menos poderá contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes. Cremos que a sala de aula continua a ser o último reduto da intimidade do docente e ver este espaço “invadido” por outras pessoas, por vezes não consideradas suficientemente habilitadas, ainda não entrou na rotina da maioria dos professores, ao contrário do que defende McLaughlin (1984): “Far from perceiving visits from a competent principal-evaluator as a ‘threat’ or a waste of time, teachers view them as professionally and personally rewarding” (p. 197). Julgamos também que a maioria dos

professores ainda não se apercebeu das virtualidades da observação de aulas, pois esta componente tem estado intrinsecamente ligada à formação inicial de professores, não havendo uma cultura de observação de aulas com objetivos formativos em Portugal. Por exemplo, a observação das aulas dos docentes posicionados entre o 3º e o 5º escalões da carreira docente, que é obrigatória, mas não releva para a avaliação, seria um excelente momento para atingir os propósitos formativos da observação de aulas. Contudo, as práticas dos CD recenseadas aquando da observação das mesmas apontam, na nossa opinião, para um mero cumprimento de calendário, não havendo a preocupação de desenvolver a profissionalidade dos docentes nas mesmas. Igualmente, os CD, por nós entrevistados, não se sentem à vontade no papel de observadores, embora reconheçam o potencial formativo da observação de aulas, não só para os observados, mas também para eles próprios.

Quanto aos atores da ADD, e apesar de até 2008, e tal como defendido por Machado *et al.* (2012), haver uma hegemonia da auto-avaliação, os participantes neste estudo concordam com os atuais intervenientes (o próprio avaliado, o CD ou docente avaliador com competência delegada e um membro do CE), ou seja, apoiam a “conjugação de uma lógica de heteroavaliação interna (avaliação pelos pares) com a autoavaliação” (p. 81). No entanto, verifica-se que há um bom acolhimento dos pares em posição de liderança, mas não dos pares que não se encontram naquela posição, por considerarem que isso poderá levar a um mal-estar entre os docentes. Também não aceitam a avaliação dos docentes pelos alunos, por não lhes reconhecerem maturidade suficiente para serem objetivos na sua apreciação. Por outro lado, apesar de, como referem Machado *et al.* (2012), uma heteroavaliação externa poder garantir “um efeito de objetividade, neutralidade e distanciamento (...) como também [ser] isenta de conflitos intraorganizacionais” (p. 76), os inspetores de educação (avaliadores externos) são rejeitados. No entanto, uma reflexão um pouco mais aprofundada, por parte de dois dos CD por nós entrevistados, leva a uma valorização do papel dos inspetores de educação com vista a uma uniformização da aplicação dos critérios de avaliação, tal como defendem Machado e Formosinho (2010), por exemplo para a atribuição de menções meritórias. Como vimos no capítulo anterior, a aplicação dos critérios de avaliação muda muito de escola para escola, e a intervenção de uma

figura externa poderia diminuir essa variabilidade. Por outro lado, Machado *et al.* (2012) defendem ainda que, no sentido de

eliminar as tensões provocadas pela avaliação pelos pares, o caminho que se aponta para o futuro próximo é, uma vez mais, uma tentativa de ajustamento *ad hoc*, introduzindo uma exterioridade mitigada através da atribuição do estatuto de avaliador a um “par externo” (p. 89).

No que diz respeito aos níveis de desempenho, e ao contrário daquilo por que se bateram os sindicatos na altura, e também ao contrário, por exemplo, das conclusões de um estudo realizado por Brilhante em 2012 com professores de ciências e de matemática do 2º ciclo da RAA, que consideraram que “a escala de classificação utilizada na ficha de avaliação das aulas observadas e no relatório de autoavaliação é considerada tendenciosa para a medianidade” (p. 186), os participantes neste estudo maioritariamente estão satisfeitos com os três níveis de desempenho adotados a nível da RAA, por, segundo eles, implicarem uma menor competitividade e uma maior simplicidade e objetividade e ainda por estarem mais de acordo com o caráter formativo da ADD.

Quanto à periodicidade da ADD, a maioria dos participantes defende que deve ter lugar no final de cada escalão, ou em alternativa tendo em consideração as fases da carreira docente, ao contrário do que vigora atualmente, com vista a potenciar o DP dos docentes, tendo nesta escolha pesado fatores como, por exemplo, o impacto na escola de se pôr em marcha todos os anos ou de dois em dois anos a avaliação de todos os docentes, não deixando espaço aos CE e coordenadores para tratar dos casos que efetivamente necessitam de um maior acompanhamento.

O instrumento preferido é o relatório de auto-avaliação, pois implica uma reflexão que foi assinalada como sendo muito importante na carreira docente. No entanto, não nos podemos esquecer, como refere Bird (1990), a propósito da utilização de portefólios na ADD, que apenas a reflexão pessoal não é suficientemente potenciadora do DP.

Por outro lado, mais uma vez, a observação de aulas não chega a recolher metade das escolhas dos participantes.

Aprofundando agora os procedimentos de observação de aulas, verifica-se que em 97% dos casos as observações foram pré-calendarizadas, o que na opinião de dois

dos entrevistados contribui para que as observações sejam pouco fidedignas, pois, concluímos nós, não se consegue observar aquilo que verdadeiramente se passa no dia a dia das escolas, não contribuindo realmente para o diagnóstico de situações que deveriam ser acompanhadas mais de perto, nem para a valorização dos docentes que fazem um trabalho sério no seu dia a dia, independentemente de virem a ser observados ou não. A percepção destes dois coordenadores vai ao encontro de um caso relatado por McLaughlin (1984) em que os professores quiseram incluir “more and unannounced principal visits; they felt that principals were not seeing what was really going on” (p. 197).

Por outro lado, apesar da calendarização prévia em 97% dos casos, apenas aproximadamente um terço das observações são precedidas por um encontro de pré-observação, tão importante no ciclo de supervisão clínica, advogado por vários autores, particularmente por Acheson e Gall (2003) e pela própria Direção Regional da Educação e Formação (2010). Verifica-se igualmente que, mesmo quando este encontro ocorre, os assuntos tratados na reunião de pré-observação não exploram todas as potencialidades da mesma, havendo uma maior preocupação em explorar os aspetos de índole organizativa e porventura descurando os aspetos com um pendor mais reflexivo, não contribuindo assim para um maior DP dos professores. Uma tendência semelhante ocorre aquando do encontro de pós-observação, pois são explorados os aspetos mais positivos e menos positivos da aula observada, mas não tanto aspetos como a reflexão conjunta sobre metodologias alternativas ou a identificação de áreas de melhoria.

Já no que concerne à observação da aula, propriamente dita, verifica-se que os coordenadores por nós entrevistados estavam particularmente preocupados em verificar o cumprimento da planificação e em preencherem a parte C do formulário de avaliação. No entanto não nos podemos esquecer, como refere Stodolsky (1990), que a observação de aulas não é um processo neutro, pois envolve uma determinada conceção de ensino. Assim sendo, julgamos que a utilização da parte C do formulário, para cada uma das aulas, que é referida como sendo um pesadelo por umas das entrevistadas, vai ao encontro de uma conceção de ensino de tipo prescritivo, deixando muito pouco espaço de manobra aos professores para desenvolverem as

estratégias mais apropriadas em cada aula, numa perspectiva do ensino como uma atividade profissional, e não contribuindo portanto para o DP dos docentes.

Relativamente aos aspetos do DP promovidos pela ADD, resumidamente, a maioria dos participantes concorda que haverá algumas modificações nomeadamente no que diz respeito à análise das práticas pedagógicas, ao tipo de atividades de ensino e aprendizagem implementadas, à partilha de experiências educativas e ao grau de qualidade de ensino, mas, por outro lado, não acreditam que haja uma melhoria de atitudes, uma implementação de projetos de investigação-ação, uma introdução de novas práticas pedagógicas, uma maior participação em projetos educativos, uma maior frequência de ações de formação nem uma melhoria dos resultados dos alunos, o que mostra que os participantes se encontram muito divididos acerca dos aspetos do DP promovidos pelo modelo de ADD implementado na RAA.

As ações do CD curricular continuam a ser muito centradas em aspetos organizativos, e embora os próprios CD entrevistados reconheçam que práticas como a partilha de experiências, a observação de aulas, a avaliação e a formação são aquelas que mais poderiam contribuir para o DP dos docentes, não são estas as mais empreendidas, sendo por vezes até desvalorizadas, pois poderiam, concluímos nós, ser vistas como uma intromissão na profissionalidade dos colegas. Não obstante, a maioria dos professores questionados sentem-se satisfeitos com os seus CD, no que diz respeito ao seu DP, essencialmente porque lhes reconhecem capacidade de liderança, de gestão dos conflitos, de relacionamento, de resolução de problemas, de comunicação e competência científico-pedagógica. Já a formação específica para as funções de coordenação, na nossa opinião, não é reconhecida como necessária para o bom desempenho do cargo, ao invés de algumas tensões provocadas em algumas escolas a nível nacional, “due to the lack of adequate training and recognition of the appraisers, who are teachers as well” (Flores, 2012, p. 368). Os próprios CD por nós entrevistados, embora se sentissem em vários momentos do desempenho das suas funções bastante inseguros, nomeadamente no que diz respeito à observação de aulas e à avaliação dos docentes a seu cargo, não referiram espontaneamente a formação específica para o cargo como sendo uma das competências importantes do CD, e um dos coordenadores por nós entrevistados foi mesmo da opinião de que não era um elemento determinante para o bom desempenho daquele.

Por último, os docentes não percebem melhorias no sucesso escolar dos alunos resultantes da implementação da ADD na RAA, embora reconheçam que a atuação dos docentes será um dos fatores que mais poderá contribuir para o sucesso dos mesmos, a par do contexto socioeconómico e de fatores cognitivos, comportamentais e interpessoais. Já a administração, a comunidade e a organização do currículo são os fatores que os participantes menos julgam contribuir para o sucesso dos alunos.

Ainda a propósito dos resultados escolares dos alunos, acrescentamos que o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos também é apontado como uma das componentes que menos poderão contribuir para o DP dos docentes. Compreende-se esta escolha, pois estamos perante uma componente que, como vimos anteriormente, só é parcialmente dominada pelos professores, havendo outros fatores que vão interferir positiva, mas, infelizmente, a maior parte das vezes negativamente no sucesso dos alunos (Machado & Formosinho, 2010; McLaughlin, 1984; Miguel, Rijo & Lima, 2012; Pearlman & Tannenbaum, 2003, entre outros). Recordamos Serpa (2010) que defende que “todos (administração, pais, comunidade, escola, professores e alunos) deveriam ser responsabilizados pelos resultados do ensino” (p. 29), e não apenas os docentes que não dispõem de meios para atuar em determinadas situações.

No nosso estudo pretendemos também fazer uma análise comparativa das opiniões dos professores e dos respetivos CD, sendo estes últimos um dos elos principais de DP dos docentes. Concluímos que as respostas às diferentes questões, tal como enfatizado no capítulo anterior, não diferem muito entre ambos os grupos, sendo o olhar de uns e dos outros bastante semelhante. Resolvemos também investigar se haveria algum grupo que poderia ter uma opinião ligeiramente diferente no que diz respeito a alguns pontos importantes como a observação de aulas, ou o DP dos docentes, tendo concluído que o facto de os professores já terem ou estarem a desempenhar funções nas quais está incluída a avaliação doutros docentes não influi na sua perspetiva sobre as questões relacionadas com a ADD, nem o facto de terem mais ou menos tempo de serviço. O único grupo que aparentemente difere um pouco nas suas opiniões acerca desta problemática é o dos docentes com mais habilitações, ou seja, com pós-graduação ou mestrado, inferindo nós que, mesmo que a aquisição

destas habilitações não estivesse diretamente relacionada com as ciências da educação, o que cremos não terá acontecido na maioria dos casos, a estes docentes foi-lhes dada oportunidade de refletirem e aprofundarem os seus conhecimentos sobre outras áreas que não a da sua formação de base, o que os leva a encarar o processo de ADD doutro modo. Assim sendo, concluímos nós, a aquisição de outro tipo de qualificações por parte dos docentes, mas especialmente, por parte dos CD, poderá ser muito importante para pôr em marcha uma mudança de atitudes que permita olhar toda a problemática da ADD mais como uma oportunidade do que como um ameaça (Fernandes, 2008).

Concluindo, julgamos que este modelo de ADD implementado na RAA não tem atingido os objetivos de DP a que se propõe por várias razões: a primeira prende-se com o facto de este modelo não ter contado com a colaboração dos professores na construção do mesmo, tendo sido imposto pela tutela, e não tendo deixado espaço aos professores açorianos para refletirem sobre a necessidade da ADD, e sobre toda a problemática em torno do mesma, particularmente como sendo promotora do DP dos docentes e da melhoria do sucesso dos alunos. Este importante constrangimento levou a que, e tal como referido por vários autores, nomeadamente Christie (2004) e Flores (2009), não houvesse uma verdadeira apropriação deste modelo de ADD, e das virtualidades que ele poderá conter. Por conseguinte, por vezes, não há, por parte dos vários intervenientes, o entendimento mais correto sobre os referentes da ADD; a segunda tem a ver com o facto de se continuar a não ter um modelo de formação adequado às necessidades dos docentes, não só pelo encerramento dos centros de formação de associação de escolas, mas também por não se ter verdadeiramente re-centrado a formação nas escolas, tal como advogam Hawley e Valli (1999); em terceiro lugar, as práticas nas escolas continuam a ser, na maioria dos casos, as do isolamento docente, o que não favorece a partilha e o DP; igualmente a observação de aulas, não tem sido, na maior parte dos casos, um factor de crescimento profissional, mas, em nossa opinião, um mero cumprir de calendário. Por último, os CD parecem ainda não ter adequado as suas práticas às novas exigências das escolas, sendo necessário uma mudança de postura, mas também uma formação especializada para atender aos novos desafios.

Quase no final deste capítulo, cumpre-nos recordar que esta investigação teve limitações de diversa ordem. Os constrangimentos temporais e espaciais que condicionaram este trabalho fizeram com que este fosse temporalmente limitado e centrado nos professores do grupo 520 a lecionar em S. Miguel durante ano letivo de 2013/2014, e respetivos CD. Estamos cientes de que, porventura, outros intervenientes poderiam ter opiniões diferentes acerca da mesma problemática, pelo que não se podem generalizar as conclusões. No entanto, julgamos que as opiniões destes participantes, nas condições em que foram obtidas, traçam um retrato bastante aproximado e fiel de uma realidade, como vimos anteriormente, fortemente condicionada pelo impasse que se vive na RAA, fruto do congelamento da carreira docente e da prorrogação da ADD. Por outro lado, o facto de se ter optado por uma abordagem essencialmente quantitativa permitiu alargar o questionário a todos os docentes já mencionados, mas perdeu-se a informação que diz respeito à visão global de cada indivíduo sobre esta problemática. Por este motivo, e tal como inicialmente previsto, recorreremos também a entrevistas a quatro CD que vieram fazer alguma luz sobre várias das interrogações suscitadas pelos questionários. Gostaríamos de ter alargado as entrevistas a um maior número de participantes, incluindo também as perspetivas dos professores, mas mais uma vez o tempo disponível não o permitiu.

Sendo um estudo que tocou em vários pontos da ADD e, portanto, bastante abrangente, julgamos que nalgumas das áreas por nós analisados poder-se-iam aprofundar determinadas questões que poderão ser abordadas em futuros trabalhos de investigação, como por exemplo:

- De que forma os referentes da avaliação docente vão condicionar o modo como os professores constroem o seu ensino?
- Qual o contributo da observação de aulas para o DP dos docentes?
- Qual a diferença de atuação entre os CD com formação especializada para o cargo relativamente aos que a não possuem?
- Que aspetos do DP são promovidos pelo trabalho colaborativo?
- De que forma a avaliação das escolas poderá contribuir para uma mudança de práticas na ADD e para a melhoria do sucesso dos alunos?

Não queremos encerrar este trabalho sem expressar que, pessoalmente, este foi bastante enriquecedor, pois a ADD, nos moldes em vigor, ou nos que se preparam¹⁶ é uma realidade incontornável nas escolas açorianas, afetando todos os seus professores. O aprofundamento desta temática levou-nos a melhor compreender os pressupostos dos vários modelos de ADD, bem como do aplicado na RAA em particular, e a ter um novo olhar sobre toda esta problemática, bem como do porquê de todas as resistências por nós observadas no nosso dia a dia. Julgamos também que sendo um trabalho que tentou tocar as várias dimensões da ADD, poderá fornecer algumas pistas numa futura revisão do modelo de ADD, como por exemplo, fazer ajustamentos num imaginável formulário de avaliação, bem como numa grelha de observação de aulas, que no nosso entender, deverá ir mais ao encontro de uma conceção de ensino como uma atividade profissional e não de uma conceção de ensino de tipo prescritiva, como depreendemos da interpretação da grelha em vigor. Poderá ainda sugerir algumas pistas no sentido de enfatizar a necessidade de re-centrar a formação na escola e adequar algumas das práticas dos CD às exigências atuais e vindouras, bem como a necessidade de formação especializada.

¹⁶ Desde o final de 2014 que a Secretaria Regional da Educação tem estado em negociações com os sindicatos acerca da revisão do ECD e do modelo de ADD, estando previsto que as negociações acerca destas matérias fiquem concluídas durante o ano de 2015, e conseqüentemente entre em vigor um novo ECD e um novo modelo de ADD)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (2003). *Clinical supervision and teacher development: preservice and inservice applications*. New York: Wiley.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 1ª Edição. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores: da sala à escola* (pp. 218-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª Edição. Coimbra: Livraria Almedina.
- Albarello, L. (1997). Recolha e tratamentos quantitativos de dados de inquéritos. In L. Albarello, F. Digneffe, J. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges (Orgs.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 48-83). Lisboa: Gradiva.
- Alves, M. P., Penha, A. M., Viana, M. A., & Mota M. L. (2009). Concepções dos professores sobre o papel dos coordenadores das estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica na avaliação de desempenho docente. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3674-3690). Braga: Universidade do Minho.
- Bird, T. (1990). The schoolteacher's portfolio: an essay on possibilities. 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.
- Blanco, E., Pacheco, J. A., & Silva, B. (1988). Avaliação do professor. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 89-102.
- Braga, F. (2011). Processos e protocolos de observação da prática docente numa lógica de supervisão colaborativa: contributos para a profissionalidade docente. In E. A. Machado, M. P. Alves, & F. R. Gonçalves (Orgs.), *Observar e avaliar as práticas docentes* (pp. 65-80). Santo Tirso: DeFacto Editores.
- Brilhante, S. (2012). *Processos supervisivos da avaliação do desempenho docente*. Dissertação não publicada. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

- Bryman, A., & Cramer, D. (2003). *Análise de dados em ciências sociais: introdução às técnicas utilizando o SPSS para Windows*. 3ª Edição. Oeiras: Celta Editora.
- Cabral, I. (2009). *As funções supervisivas dos coordenadores de departamento de línguas*. Dissertação não publicada. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Christie, D. (2004). Le referentiel de competences pour des «chartered teachers» en Écosse: renforcement ou diminution du professionnalisme ? In L. Paquay (Ed.), *L'évaluation des enseignants: tensions et enjeux* (pp. 179-196). Paris/Budapeste/Torino: L'Harmattan.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: a framework for teaching*. 2nd. Edition. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher Evaluation: to enhance professional practice*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence*. Washington: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Day, C. (1999). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editores.
- Decreto Legislativo Regional nº 28/2006/A de 8 de agosto – Aprova o Estatuto da Carreira Docente na Região Autónoma dos Açores.
- Decreto Legislativo Regional nº21/2007/A, de 30 de agosto – Revoga o Decreto Legislativo Regional nº28/2006/A, de 8 de agosto e aprova o Estatuto do Pessoal Docente da Educação Pré-escolar, e dos Ensinos Básico e Secundário (Estatuto da Carreira Docente na Região Autónoma dos Açores).
- Decreto Legislativo Regional nº 4/2009/A de 20 de abril – Altera o Estatuto da Carreira Docente na Região Autónoma dos Açores, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2007/A, de 30 de agosto.
- Decreto Legislativo Regional nº 17/2010/A de 13 de abril – Altera o regime de criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo regional, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 12/2005/A, de 16 de junho, na

redação que lhe foi dada pelo Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A, de 6 de setembro.

Decreto-Lei nº 139A/90 de 28 de abril – Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio – Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 1/98 de 2 de janeiro – Revisão do Estatuto da Carreira Docente aprovado pelo Decreto-Lei nº 139A/90 de 28 de abril.

Decreto-Lei nº 312/99 de 10 de agosto – Revoga o Decreto-Lei nº 409/89, de 18 de novembro e aprova a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório.

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro – Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, alterado pelos Decretos-Leis n.os 105/97, de 29 de abril, 1/98, de 2 de janeiro, 35/2003, de 17 de fevereiro, 121/2005, de 26 de julho, 229/2005, de 29 de dezembro, e 224/2006, de 13 de novembro, bem como o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, e alterado pelos Decretos-Leis n.os 207/96, de 2 de novembro, e 155/99, de 10 de maio.

Decreto Regulamentar nº 13/92 de 30 de junho – Regulamenta a candidatura de acesso ao 8º escalão da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto Regulamentar nº 14/92 de 4 de julho – Regulamenta o processo de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos educadores de infância integrados no quadro único do Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de julho – Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, estabelecendo as competências das estruturas de

orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas.

Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 janeiro – Regulamenta o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, no que se refere ao sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto Regulamentar nº 2/2010 de 23 de junho – Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto Regulamentar Regional n.º 13/2009/A, de 18 de agosto – Aprova o formulário de avaliação do desempenho do pessoal docente da Região Autónoma dos Açores.

Despacho nº 16034/2010 de 22 de outubro – Estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente.

Direcção Regional da Educação (2011a) MAIL-S-DRE/2011/1538 – Avaliação do pessoal docente para o ano escolar de 2010/2011.

Direcção Regional da Educação (2011b) MAIL-S-DRE/2011/4827 – Prorrogação dos períodos avaliativos.

Direcção Regional da Educação e Formação (2010). *Avaliação do desempenho docente: Manual de Procedimentos*. Angra do Heroísmo: Direcção Regional da Educação e Formação.

Duke, D. L., & Stiggins, R. J. (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.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.

- Figari, G. (1999). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In A. Estrela, & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 139-154). Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2009). Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 240-256.
- Flores, M. A. (2012). The implementation of a new policy on teacher appraisal in Portugal: how do teachers experience it at school? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(4), 351-368.
- Gallagher, H. A. (2004). Vaughn Elementary's innovative teacher evaluation system: are teacher evaluation scores related to growth in student achievement? *Peabody Journal of Education*, 79(4), 79-107.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. 4ª Edição. Oeiras: Celta Editora.
- Girerd, R. (2004). Une pratique prometteuse en France : de l'inspection individuelle au portfolio. In L. Paquay (Ed.), *L'évaluation des enseignants: tensions et enjeux* (pp. 179-196). Paris/Budapeste/Torino: L'Harmattan.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-26.
- Hawley, W. D., & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: a new consensus. In L. Darling-Hammond, & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice* (pp. 127-150). S. Francisco: Jossey-Bass.
- Henriques, L., Gaspar, M. F., & Silva, J. (2012). Avaliação formativa de professores: um passo no caminho da melhoria de desempenho docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(1), 57-72.
- Kimball, S. M., White, B., Milanowsky, A. T., & Borman, G. (2004). Examining the relationship between teacher evaluation and student assessment results in Washoe County. *Peabody Journal of Education*, 79(4), 54-78.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto – Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.
- Lima, J. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. Á. (2006). Ética na investigação. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Orgs), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-157). Porto: Porto Editora.
- Lima, J. Á. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 7-29.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento: para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado, & J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 97-126). Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Machado, E. A., Abelha, M., Barreira, C., & Salgueiro, A. (2012). Avaliação pelos pares: percurso normativo da avaliação do desempenho docente em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(1), 73-93.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Marshall, K. (2005). It's time to rethink teacher supervision and evaluation. *Phi Delta Kappan*, 86(10), 727-735.
- Mathis, W. (2012). *Research-based options for education and policymaking: Teacher evaluation*. Boulder, Colorado: The National Education Policy Center.
- McLaughlin, M. W. (1984). Teacher evaluation and school improvement. *Teachers College Record*, 86(1), 193-207.
- Miguel, R. R., Rijo, D., & Lima, L. N. (2012). Fatores de risco para o insucesso escolar: a relevância das variáveis psicológicas e comportamentais dos alunos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(1), 127-143.

- Milanowsky, A. T. (2004). The relationship between teacher performance evaluation scores and student achievement: evidence from Cincinnati. *Peabody Journal of Education*, 79(4), 33-53.
- Moreira, J. M. (2006). Investigações quantitativas: fundamentos e práticas. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. L. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.
- Ovando, M. N. (2006). Buiding instructional leaders' capacity to deliver constructive feedback to teachers. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(3), 171-183.
- Pacheco, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.
- Paquay, L. (2004). L'évaluation des enseignants et de leur enseignement: pratiques diverses, questions multiples! In L. Paquay (Ed.), *L'évaluation des enseignants: tensions et enjeux* (pp. 13-57). Paris/Budapeste/Torino: L'Harmattan.
- Pearlman, M., & Tannenbaum, R. (2003). Teacher evaluation practices in the accountability era. In T. Kellaghan, & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 609-642). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998) *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rosenshine, B. (2010). *Principles of instruction*. Acedido em 8 de outubro de 2013, disponível em [www.ibe.unesco.org/fileadmin//user_upload/Publications/Educational Practices/EdPractices_21.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin//user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_21.pdf).
- Sá-Chaves, I., & Amaral, M. J. (2000). A supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 79-86). Porto: Porto Editora.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park: Sage Publications Inc.

Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação: fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Colibri.

Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente: contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.

Stodolsky, S. S. (1990). Classroom observation. In J. Millman, & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 175-190). NewburyPark: Corwin Press Inc.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva da formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

ANEXO 3.1. MODELO DE ANÁLISE

CONCEITO	DIMENSÃO	COMPONENTE	INDICADOR		
Avaliação de desempenho	Funções		Controlo administrativo		
			Gestão das carreiras		
			Desenvolvimento profissional		
			Melhoria do desempenho		
			Melhoria da qualidade do ensino		
			Melhoria dos resultados dos alunos		
			Reestruturação de currículos e programas		
	Modelos		Formativo		
			Sumativo		
	Referentes na RAA	Dimensão Social e Ética		Participação nas atividades do departamento curricular	
				Adequação, fidedignidade e qualidade do relatório de autoavaliação	
				Nível de assiduidade	
				Exercício de cargos	
		Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem			Preparação e organização das atividades letivas
					Realização das atividades letivas
					Cumprimento das orientações curriculares.
Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos					
Desenvolvimento de práticas conducentes à melhoria do desempenho escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo do aluno				Desenvolvimento de práticas conducentes à melhoria do desempenho escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo do aluno	
Participação na escola e na relação com a comunidade escolar			Participação nas atividades do plano anual da escola		
			Participação nas atividades da comunidade escolar e apreciação do trabalho colaborativo		
			Relação com os pais e encarregados de educação dos alunos a cargo		
Desenvolvimento profissional ao longo da vida			Dinamização de atividades de apoio aos alunos		
			Participação em atividades formativas		
			Partilha de práticas profissionais		
			Ações de formação contínua frequentadas ou dinamizadas		

	Níveis de desempenho	Região Autónoma dos Açores	Situação de incumprimento ou desempenho aquém do estatuído.			
			Desempenho esperado e que é retratado pelo Estatuto do desempenho docente da Região Autónoma dos Açores			
			Desempenho que ultrapassa o perfil definido para o desempenho docente			
		A nível internacional		Insatisfatório		
				Básico		
				Proficiente		
	A nível nacional		Distinto			
			Insuficiente			
			Regular			
			Bom			
			Muito Bom			
			Excelente			
Atores	Região Autónoma dos Açores		Docente avaliado			
			Coordenador de departamento ou docente avaliador com competência delegada			
			Presidente do Conselho Executivo			
	A nível internacional			Comissão coordenadora de avaliação do desempenho		
				Docente avaliado		
				Diretor da Escola		
			Diretor do Departamento curricular			
			Inspector de Educação			
			Pares			
			Alunos			
			Periodicidade	Região Autónoma dos Açores		A meio e no final de cada escalão
						A nível internacional
Igual à duração do escalão.						
Tendo em consideração a avaliação anterior						
Tendo em consideração o desenvolvimento profissional do docente						
			Tendo em consideração as fases da carreira docente			

	Meios e instrumentos	Região Autónoma dos Açores	Relatórios certificativos de presença Relatório de autoavaliação Observação de aulas Análise de instrumento de gestão curricular (i. e. projeto curricular de turma e de escola, projeto educativo de escola, projetos educativos individuais/por aluno) Instrumentos de avaliação pedagógica e seus resultados Planificação de aulas e instrumentos de avaliação utilizados com os alunos
		A nível internacional	Documentos de planificação dos professores Justificações das planificações Observação de aulas Gravação de aulas Inquéritos aos alunos Exemplos dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos Portefólio
Observação de aulas	Processo de observação	Observadores	Membro do Conselho Executivo
			Coordenador de departamento
			Docente em quem foi delegada a competência de avaliador
		Divulgação do calendário de observação	Sim Não
Encontro pré-observação	Discussão do esboço/plano de aula a observar Identificação dos objetivos da aula/competências a desenvolver/aprendizagens a realizar/conteúdos a abordar Caracterização da turma/especificidades da mesma Definição mínima de estratégias a implementar: tarefas a propor, formas de organização do trabalho, recursos, entre outros Indicação dos procedimentos a utilizar na avaliação das aprendizagens Identificação dos momentos/fases da aula Explicitação das expectativas, previsão de dificuldades e propostas de resolução das mesmas Integração da aula na sequência de trabalho Clarificação dos itens que caracterizam as cinco competências de lecionação		

			Motivação do docente para a observação, desenvolvendo nele uma postura pró-ativa e reflexiva
		Procedimentos durante a observação	Observação naturalista Observação com base no formulário
		Encontro pós-observação	Contextualização da observação
			Discussão dos aspetos mais positivos da aula/razões explicativas Relato de incidentes críticos (descrição narrativa de situações particularmente relevantes)
Discussão dos aspetos menos positivos da aula/razões explicativas Reflexão sobre estratégias/metodologias alternativas Identificação de áreas de melhoria Corresponsabilização do docente na sua formação e desenvolvimento			
Desenvolvimento profissional	Atitudes		Alteração de atitudes Adaptação à mudança
	Prática pedagógica		Análise da prática pedagógica Modificação das atividades de ensino e aprendizagem Implementação de projetos de investigação-ação Introdução de novas práticas pedagógicas.
	Formação		Participação em projetos educativos Partilha de experiências educativas com os seus pares Frequência de ações de formação.
	Resultados		Melhoria da qualidade de ensino Melhoria dos resultados dos alunos
Coordenador de departamento	Funções	Organização	Representação do Departamento curricular no Conselho Pedagógico Convocação e presidência das reuniões de departamento Elo de ligação entre o Departamento e o Conselho Executivo Organização da documentação do departamento Intervenção na distribuição de serviço dos docentes do departamento Divulgação de informações ao departamento

			Inventariação das necessidades de equipamento e material didático Apresentação à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.
		Planificação	Coordenação de procedimentos e formas de atuação nos domínios pedagógico e de avaliação dos alunos Supervisionamento das planificações Verificação da adequação das planificações às características dos alunos Elaboração de propostas de diversificação curricular em função das necessidades dos alunos Tomada de decisão sobre as medidas a aplicar para melhorar os resultados escolares dos alunos Colaboração na elaboração e aplicação de medidas de reforço das didáticas específicas das disciplinas integradas no departamento Colaboração na escolha e adoção dos manuais escolares.
		Liderança	Promoção de uma boa integração de novos docentes no departamento e na escola Promoção do trabalho cooperativo no planeamento conjunto entre os docentes que lecionam a mesma disciplina e ano de escolaridade Promoção da partilha de boas práticas entre os docentes Promoção da realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas Promoção da cooperação entre os docentes, visando a articulação curricular dentro e fora do departamento Promoção da reflexão sobre os resultados das avaliações dos alunos
		Apoio	Apoio aos docentes mais inexperientes ou que demonstrem mais dificuldades Apoio cientificamente aos docentes, sempre que solicitado Apoio à organização de conferências, debates, atividades de enriquecimento curricular e outras atividades curriculares, no âmbito das disciplinas e áreas curriculares do departamento Apoio ao funcionamento de clubes e o desenvolvimento de outras atividades de

			enriquecimento curricular nas áreas disciplinares do departamento e afins
		Formação	Identificação das necessidades de formação dos docentes Promoção de ações de formação contínuas, internas à unidade orgânica, que sejam consideradas adequadas
		Avaliação	Observação de aulas Acompanhamento do trabalho de cada docente realizado nas diversas turmas Acompanhamento das avaliações dos alunos nas diferentes disciplinas do departamento Acompanhamento da participação e do envolvimento dos docentes nas atividades do departamento curricular Acompanhamento da participação e do envolvimento dos docentes no Plano Anual de Atividades
		Perfil	Capacidade de liderança Capacidade de gestão de conflitos Facilidade de relacionamento com os outros Capacidade de resolução de problemas Poder de comunicação Experiência profissional Competência científico-pedagógica Formação específica
Sucesso dos alunos	Sucesso escolar	Saber	Resultados dos testes.
		Saber-Fazer	Resultados dos trabalhos desenvolvidos.
		Saber-Ser	Responsabilidade Participação Comportamento

Fatores condicionantes	Contexto socioeconómico	Profissão dos pais
		Nível de formação escolar dos pais
		Estimulação em casa
		Ajudas dos pais
	Ajuda de um explicador	
	Percurso escolar	Competências previamente adquiridas
	Organização do currículo	Especificidades das disciplinas
		Especificidades dos diferentes conteúdos disciplinares
	Fatores cognitivos, comportamentais e interpessoais	Autoconceito escolar
		Autoeficácia escolar
		Autoregulação comportamental
		Valor da tarefa
		Ansiedade de desempenho
		Rotinas de estudo
		Atribuições de sucesso e insucesso
	Relações interpessoais e integração social	
	Atuação do docente	Capacidade verbal
		Conhecimento dos processos de ensino e aprendizagem
		Experiência de ensino
		Profissionalização
Comportamentos (flexibilidade, criatividade, entusiasmo e adaptabilidade)		
Uso de estratégias diversificadas		
Estruturação dos conteúdos		
Utilização de questionamento que implica níveis de pensamento superiores		
Utilização das ideias dos alunos		
Perscrutação dos comentários dos alunos		
Oportunidade de planificar e resolver problemas com os seus pares		
Tempo que o professor passa com cada turma		
Organização escolar	Tamanho das turmas	
	Existência de materiais curriculares relevantes	
	Existência de equipamentos adequados	
	Reforço curricular	

		Respostas da escola ao insucesso escolar
	Comunidade	Respostas da comunidade ao insucesso escolar
	Administração	Orientações a nível nacional
		Orientações a nível regional

ANEXO 3.2. QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS DOCENTES DO GRUPO 520



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Professores do grupo 520 – Biologia e Geologia

QUESTIONÁRIO

O presente questionário destina-se à realização de um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica, com vista à apresentação de uma dissertação sobre a implementação da avaliação do desempenho docente na Região Autónoma dos Açores e o desenvolvimento profissional dos professores de ciências.

A sua colaboração é preciosa no sentido de recolhermos a maior quantidade possível de informação.

O questionário é anónimo, não devendo por este motivo escrever o seu nome em nenhum local do mesmo.

Agradecemos a sua colaboração, pois ela é insubstituível.

A Mestranda

Maria João Silva

1ª PARTE – IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo:

Feminino Masculino

2. Idade:

Até 25 anos 26 a 30 anos 31 a 35 anos 36 a 40 anos
 41 a 50 anos 51 a 60 anos Mais de 60 anos

3. Habilitações literárias:

Licenciatura Pós-graduação Mestrado Doutoramento

4. Tempo de serviço docente em 31/08/2013:

1 a 4 anos 5 a 7 anos 8 a 14 anos 15 a 22 anos Mais de 23 anos

5. Situação profissional:

Professor em regime de contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado, a prestar serviço na sua escola	Professor em regime de contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado, colocado por afetação	Professor contratado
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1

5.1. Se é professor em regime de contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado, indique o escalão em que se encontra posicionado.

1º Escalão 2º Escalão 3º Escalão 4º Escalão
 5º Escalão 6º Escalão 7º Escalão 8º Escalão

6. Já exerceu cargos de liderança ao longo da sua carreira, como, por exemplo, os listados abaixo?

Sim Não

6.1. Se respondeu Sim à questão anterior indique quais:

Diretor de Turma (DT) Coordenador de DT
 Delegado de grupo Coordenador de Departamento
 Coordenador de área curricular não disciplinar Membro do Conselho Executivo
 Outro Qual? _____

7. Já foi avaliado segundo o “novo” modelo de avaliação do desempenho docente (Aprovado pelo Decreto Legislativo Regional nº 21/2007/A)?

Sim Não

2ª PARTE – AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

1. De entre as seguintes componentes que podem ser tidas em conta no modelo de avaliação do desempenho docente implementado na Região Autónoma dos Açores:

- selecione apenas as quatro que, em sua opinião, mais podem contribuir para o seu desenvolvimento profissional, numerando-as de 1 a 4, sendo a 1 a que mais pode contribuir;
- escolha igualmente as quatro que, em sua opinião, menos podem contribuir para o mesmo, numerando-as de 1 a 4, sendo a 1 a que menos pode contribuir.

	Ordenação	
	Mais contribuem	Menos contribuem
Participação nas atividades do departamento curricular.		
Adequação, fidedignidade e qualidade do relatório de autoavaliação.		
Nível de assiduidade.		
Exercício de cargos.		
Preparação e organização das atividades letivas.		
Realização das atividades letivas.		
Cumprimento das orientações curriculares.		
Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.		
Desenvolvimento de práticas conducentes à melhoria do desempenho escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo do aluno.		
Participação nas atividades do plano anual da escola.		
Participação nas atividades da comunidade escolar e apreciação do trabalho colaborativo.		
Relação com os pais e encarregados de educação dos alunos a cargo.		
Dinamização de atividades de apoio aos alunos.		
Participação em atividades formativas.		
Partilha de práticas profissionais.		
Ações de formação contínua frequentadas ou dinamizadas.		
Observação de aulas.		

2

2. Em sua opinião, o modelo de avaliação do desempenho docente implementado na Região Autónoma dos Açores tem como objetivo...

(Expresse a sua opinião pessoal, independentemente de coincidir, ou não, com o que está previsto na legislação, colocando um X por linha).

	Discordo totalmente	Tendo a discordar	Tendo a concordar	Concordo totalmente
o controlo administrativo dos docentes.				
a gestão das carreiras dos docentes.				
o desenvolvimento profissional dos docentes.				
a melhoria do desempenho dos docentes.				
a melhoria da qualidade do ensino.				
a melhoria dos resultados dos alunos.				
a reestruturação de currículos e programas.				
Outro:				

3. Globalmente, usando a escala de cinco posições abaixo apresentada, considera que o modelo de avaliação do desempenho docente implementado na Região Autónoma dos Açores apresenta uma vertente mais formativa, ou seja, mais focalizada no desenvolvimento profissional dos docentes, ou uma vertente mais sumativa, ou seja, mais focalizada naquilo que os docentes fazem na escola?

3

(Assinale com um X o quadrado respetivo).

Modelo Formativo				Modelo Sumativo	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Em sua opinião, quais os atores que deverão intervir na avaliação do desempenho docente.

(Coloque um X por linha).

	Sim	Não
Docente avaliado		
Coordenador de departamento ou docente avaliador com competência delegada		
Presidente do conselho executivo ou diretor da escola		
Comissão coordenadora de avaliação do desempenho		
Inspetor de Educação		
Colegas		
Alunos		

5. Em sua opinião, das seguintes três possibilidades, quais os níveis de desempenho que deverão ser considerados na avaliação do desempenho docente?
(Assinale com um X o quadrado respectivo).

Três níveis de desempenho: o <i>Situação de incumprimento;</i> o <i>Desempenho esperado;</i> o <i>Acima do desempenho esperado.</i>	Quatro níveis de desempenho: o <i>Insatisfatório;</i> o <i>Básico;</i> o <i>Proficiente;</i> o <i>Distinto.</i>	Cinco níveis de desempenho: o <i>Insuficiente;</i> o <i>Regular;</i> o <i>Bom;</i> o <i>Muito Bom;</i> o <i>Excelente.</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Justifique a opção tomada.		

6. Em sua opinião, quando deverá ocorrer a avaliação formal do desempenho docente.
(Assinale com um X o quadrado respectivo).

Anualmente.	<input type="checkbox"/>
A meio e no final de cada escalão da carreira docente.	<input type="checkbox"/>
Apenas no final de cada escalão da carreira docente.	<input type="checkbox"/>
Tendo em consideração a avaliação anterior, ou seja, quanto mais satisfatória for a avaliação, mais tempo decorrerá até o docente ser novamente avaliado formalmente.	<input type="checkbox"/>
Tendo em consideração o desenvolvimento profissional do docente, ou seja, tendo em consideração os períodos de tempo necessários para que o docente se desenvolva.	<input type="checkbox"/>
Tendo em consideração as fases da carreira docente, ou seja, a primeira fase (primeiros quatro anos); a segunda fase (entre os cinco e os sete anos); a terceira fase (entre os oito e os catorze anos); a quarta fase (entre os quinze e os vinte e dois anos); a quinta fase (a partir dos vinte e dois anos);	<input type="checkbox"/>
Justifique a opção tomada.	

4

7. Em sua opinião, quais os meios e instrumentos que deverão ser utilizados na avaliação do desempenho docente.

(Coloque um X por linha)

	Sim	Não
Relatórios certificativos de presença dos docentes em, por exemplo, ações de formação.		
Relatório de autoavaliação.		
Observação de aulas.		
Análise de instrumentos de gestão curricular (i. e. projeto curricular de turma e de escola, projeto educativo de escola, projetos educativos individuais/por aluno).		
Instrumentos de avaliação pedagógica e seus resultados.		
Planificação de aulas e instrumentos de avaliação utilizados com os alunos.		
Gravação de aulas.		
Inquéritos aos alunos.		
Exemplos dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos.		
Portefólio.		

3ª PARTE – OBSERVAÇÃO DE AULAS

5

1. Já teve aulas suas observadas, ao abrigo do “novo” modelo de avaliação do desempenho docente (Aprovado pelo Decreto Legislativo Regional nº 21/2007/A)?

Sim Não

1.1. Se respondeu Não à questão anterior, passe para a 4ª parte (pág. 7) do questionário. Se respondeu Sim, indique:

1.1.1. Quem observou as suas aulas?

Membro do Conselho Executivo Coordenador de Departamento Docente em quem foi delegada a competência de avaliador

1.1.2. Soube antecipadamente quando ia ser observado?

Sim Não

1.1.2.1. Se respondeu Não à questão anterior, passe para o ponto 1.1.3. Se respondeu Sim, indique se ocorreu um encontro de pré-observação:

Sim Não

1.1.2.1.1. Se respondeu Não à questão anterior, passe para o ponto 1.1.3. Se respondeu Sim, indique se no encontro de pré-observação foram explorados os seguintes aspectos:

	Sim	Não
Discussão do esboço/plano de aula a observar.		
Identificação dos objetivos da aula/competências a desenvolver/aprendizagens a realizar/conteúdos a abordar.		
Caracterização da turma/especificidades da mesma.		
Definição mínima de estratégias a implementar: tarefas a propor, formas de organização do trabalho, recursos, entre outros.		
Indicação dos procedimentos a utilizar na avaliação das aprendizagens.		
Identificação dos momentos/fases da aula.		
Explicitação das expectativas, previsão de dificuldades e propostas de resolução das mesmas.		
Integração da aula na sequência de trabalho.		
Clarificação dos itens que caracterizam as cinco competências de lecionação (conhecimentos científicos e didáticos; promoção da aprendizagem; gestão da aula; planificação; avaliação).		
Motivação do docente para a observação, desenvolvendo nele uma postura pró-ativa e reflexiva.		

6

1.1.3. Após a observação da aula ocorreu um encontro de pós-observação?

Sim

Não

1.1.3.1. Se respondeu Não à questão anterior, passe para a 4ª parte (pág. 7) do questionário. Se respondeu Sim, indique se no encontro de pós-observação foram explorados os seguintes aspectos:

	Sim	Não
Contextualização da observação.		
Discussão dos aspetos mais positivos da aula/razões explicativas.		
Relato de incidentes críticos (descrição narrativa de situações particularmente relevantes).		
Discussão dos aspetos menos positivos da aula/razões explicativas.		
Reflexão sobre estratégias/metodologias alternativas.		
Identificação de áreas de melhoria.		
Corresponsabilização do docente na sua formação e desenvolvimento.		

4ª PARTE – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

1. Em sua opinião, a implementação do modelo de avaliação do desempenho docente (Aprovado pelo Decreto Legislativo Regional nº 21/2007/A) pode conduzir a...
(coloque um X por linha)

	Discordo totalmente	Tendo a discordar	Tendo a concordar	Concordo totalmente
uma melhoria de atitudes por parte dos professores.				
uma resistência à mudança por parte dos professores.				
uma maior análise da prática pedagógica por parte dos professores.				
uma manutenção do mesmo tipo de atividades de ensino e aprendizagem por parte dos professores.				
uma implementação de projetos de investigação-ação por parte dos professores.				
uma introdução de novas práticas pedagógicas.				
uma maior participação dos docentes em projetos educativos.				
uma não partilha de experiências educativas por parte dos professores.				
uma maior frequência de ações de formação.				
uma manutenção do mesmo grau de qualidade de ensino.				
uma melhoria dos resultados dos alunos.				

7

5ª PARTE – FUNÇÕES DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

1. Com que frequência, em média, ocorrem as reuniões do seu departamento?

Uma vez
por período

Dois vezes
por período

Três vezes
por período

Mais de três
vezes por período

2. De entre as práticas seguintes, assinale aquelas que o coordenador do seu departamento exerce, ou não, ao longo do ano letivo.

(Coloque um X por linha)

	Sim	Não	Não Sei
Representação do Departamento curricular no Conselho Pedagógico.			
Convocação e presidência das reuniões de departamento.			
Elo de ligação entre o Departamento e o Conselho Executivo.			
Organização da documentação do departamento.			
Intervenção na distribuição de serviço dos docentes do departamento.			
Divulgação de informações ao departamento.			
Inventariação das necessidades de equipamento e material didático.			
Apresentação, à direção executiva de um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.			
Coordenação de procedimentos e formas de atuação nos domínios pedagógico e de avaliação dos alunos, dos docentes do departamento.			
Supervisão das planificações, dos membros do departamento.			
Verificação da adequação das planificações às características dos alunos.			
Elaboração de propostas de diversificação curricular em função das necessidades dos alunos.			
Tomada de decisão sobre as medidas a aplicar para melhorar os resultados escolares dos alunos.			
Colaboração na elaboração e aplicação de medidas de reforço das didáticas específicas das disciplinas integradas no departamento.			
Colaboração na escolha e adoção dos manuais escolares.			
Promoção de uma boa integração de novos docentes no departamento e na escola.			
Promoção do trabalho cooperativo no planeamento conjunto entre os docentes que lecionam a mesma disciplina e ano de escolaridade.			
Promoção da partilha de boas práticas entre os docentes.			
Promoção da realização de atividades de investigação, reflexão e estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas.			
Promoção da cooperação entre os docentes, visando a articulação curricular dentro e fora do departamento.			
Promoção de reflexão sobre os resultados das avaliações dos alunos.			
Apoio aos docentes mais inexperientes ou que demonstram mais dificuldades.			
Apoio científico aos docentes, sempre que solicitado.			
Apoio à organização de conferências, debates, atividades de enriquecimento curricular e outras atividades curriculares, no âmbito das disciplinas e áreas curriculares do departamento.			
Apoio ao funcionamento de clubes e ao desenvolvimento de outras atividades de enriquecimento curricular nas áreas disciplinares do departamento e afins.			
Identificação das necessidades de formação dos docentes.			
Promoção de ações de formação contínuas, internas à unidade orgânica, que sejam consideradas adequadas.			
Observação de aulas.			
Acompanhamento do trabalho de cada docente realizado nas diversas turmas.			
Acompanhamento das avaliações dos alunos nas diferentes disciplinas do departamento.			
Acompanhamento da participação e do envolvimento dos docentes nas atividades do departamento curricular.			
Acompanhamento da participação e do envolvimento dos docentes no Plano Anual de Atividades.			

8

3. Ordene as seguintes seis funções desempenhadas pelo coordenador de departamento, desde aquela que considera mais importante, com o número 1, até aquela que considera menos importante, com o número 6.

	Ordenação
<i>Organização, ou seja, a transmissão e implementação de diretivas emanadas de instâncias superiores, bem como servir de elo de ligação entre os vários órgãos da escola.</i>	
<i>Planificação, ou seja, a supervisão das planificações, nomeadamente no que diz respeito à adequação das mesmas às características dos alunos, e a adequação da avaliação implementada.</i>	
<i>Liderança, ou seja, a promoção das atividades que devem ser realizadas pelos docentes do departamento e pelo próprio departamento.</i>	
<i>Apoio aos docentes nas suas diversas atividades.</i>	
<i>Formação, ou seja, identificação das necessidades de formação dos docentes e promoção da mesma.</i>	
<i>Avaliação, ou seja, acompanhamento do trabalho realizado por cada professor.</i>	

4. Qual o seu grau de satisfação relativamente à atuação do seu coordenador de departamento, no que diz respeito ao seu contributo para o desenvolvimento profissional dos docentes a seu cargo. (Assinale com um X o quadrado respetivo).

Muito insatisfeito						Muito satisfeito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

9

- 4.1. Explique o porquê da sua escolha na questão anterior, colocando um X em cada linha.
Porque o seu coordenador tem...

	Discordo totalmente	Tendo a discordar	Tendo a concordar	Concordo totalmente
capacidade de liderança.				
capacidade de gestão de conflitos.				
facilidade de relacionamento com os outros.				
capacidade de resolução de problemas.				
poder de comunicação.				
competência científico-pedagógica.				
formação específica para as funções de coordenação.				

6ª PARTE – SUCESSO DOS ALUNOS

1. Exprese a sua concordância sobre se a avaliação do desempenho docente tem contribuído para uma melhoria do sucesso dos seus alunos.

(Coloque um X por linha)

	Discordo totalmente	Tendo a discordar	Tendo a concordar	Concordo totalmente
No que diz respeito aos resultados dos testes.				
No que diz respeito aos resultados dos trabalhos desenvolvidos.				
No que diz respeito às atitudes (responsabilidade, participação e comportamento).				

2. De entre as seguintes componentes que podem ser tidas em conta no **sucesso dos alunos**:

- selecione as três que, em sua opinião, mais podem contribuir para o mesmo, numerando-as de 1 a 3, sendo a 1 a que mais pode contribuir;
- escolha igualmente as três que, em sua opinião, menos podem contribuir para o mesmo, numerando-as de 1 a 3, sendo a 1 a que menos pode contribuir.

	Ordenação	
	Mais contribuem	Menos contribuem
<i>Contexto socioeconómico, ou seja, o meio de proveniência do aluno e o apoio que dispõe no seio familiar (por exemplo a profissão dos pais, o nível de formação dos pais e a ajuda de um explicador).</i>		
<i>Percurso escolar, ou seja, as competências previamente adquiridas.</i>		
<i>Organização do currículo, ou seja, a especificidade das disciplinas e dos diferentes conteúdos disciplinares.</i>		
<i>Fatores cognitivos, comportamentais e interpessoais (por exemplo, o autoconceito escolar, a autoeficácia escolar e as rotinas de estudo).</i>		
<i>Atuação dos docentes (por exemplo, a capacidade verbal, a experiência de ensino, a estruturação dos conteúdos e o uso de estratégias diversificadas).</i>		
<i>Organização escolar, ou seja, o tamanho das turmas, os recursos disponíveis e as respostas da escola ao insucesso escolar.</i>		
<i>Comunidade, ou seja, as respostas da comunidade ao insucesso escolar.</i>		
<i>Administração, ou seja, as orientações emanadas a nível nacional e regional.</i>		

10

FIM DO QUESTIONÁRIO - MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO

ANEXO 3.3. QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Coordenador de Departamento que integre o grupo 520

QUESTIONÁRIO

O presente questionário destina-se à realização de um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica, com vista à apresentação de uma dissertação sobre a implementação da avaliação do desempenho docente na Região Autónoma dos Açores e o desenvolvimento profissional dos professores de ciências.

A sua colaboração é preciosa no sentido de recolhermos a maior quantidade possível de informação.

O questionário é anónimo, não devendo por este motivo escrever o seu nome em nenhum local do mesmo.

Agradecemos a sua colaboração, pois ela é insubstituível.

A Mestranda

Maria João Silva

1ª PARTE – IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo:

Feminino Masculino

2. Idade:

Até 25 anos 26 a 30 anos 31 a 35 anos 36 a 40 anos
 41 a 50 anos 51 a 60 anos Mais de 60 anos

3. Habilitações literárias:

Licenciatura Pós-graduação Mestrado Doutorado

4. Tempo de serviço docente em 31/08/2013:

1 a 4 anos 5 a 7 anos 8 a 14 anos 15 a 22 anos Mais de 23 anos

5. Situação profissional:

Professor em regime de contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado, a prestar serviço na sua escola	Professor em regime de contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado, colocado por afetação	Professor contratado
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1

5.1. Se é professor em regime de contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado, indique o escalão em que se encontra posicionado.

1º Escalão 2º Escalão 3º Escalão 4º Escalão
 5º Escalão 6º Escalão 7º Escalão 8º Escalão

6. Para além de coordenador de departamento, já exerceu outros cargos de liderança ao longo da sua carreira, como, por exemplo, os listados abaixo?

Sim Não

6.1. Se respondeu Sim à questão anterior indique quais:

Diretor de Turma (DT) Coordenador de DT
 Delegado de grupo Membro do Conselho Executivo
 Coordenador de área curricular não disciplinar
 Outro Qual? _____

7. Já foi avaliado segundo o “novo” modelo de avaliação do desempenho docente (Aprovado pelo Decreto Legislativo Regional nº 21/2007/A)?

Sim Não

2ª PARTE – AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

1. De entre as seguintes componentes que podem ser tidas em conta no modelo de avaliação do desempenho docente implementado na Região Autónoma dos Açores:

- selecione apenas as quatro que, em sua opinião, mais podem contribuir para o seu desenvolvimento profissional, numerando-as de 1 a 4, sendo a 1 a que mais pode contribuir;
- escolha igualmente as quatro que, em sua opinião, menos podem contribuir para o mesmo, numerando-as de 1 a 4, sendo a 1 a que menos pode contribuir.

	Ordenação	
	Mais contribuem	Menos contribuem
Participação nas atividades do departamento curricular.		
Adequação, fidedignidade e qualidade do relatório de autoavaliação.		
Nível de assiduidade.		
Exercício de cargos.		
Preparação e organização das atividades letivas.		
Realização das atividades letivas.		
Cumprimento das orientações curriculares.		
Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.		
Desenvolvimento de práticas conducentes à melhoria do desempenho escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo do aluno.		
Participação nas atividades do plano anual da escola.		
Participação nas atividades da comunidade escolar e apreciação do trabalho colaborativo.		
Relação com os pais e encarregados de educação dos alunos a cargo.		
Dinamização de atividades de apoio aos alunos.		
Participação em atividades formativas.		
Partilha de práticas profissionais.		
Ações de formação contínua frequentadas ou dinamizadas.		
Observação de aulas.		

2

2. Em sua opinião, o modelo de avaliação do desempenho docente implementado na Região Autónoma dos Açores tem como objetivo...
 (Expresse a sua opinião pessoal, independentemente de coincidir, ou não, com o que está previsto na legislação, colocando um X por linha).

	Discordo totalmente	Tendo a discordar	Tendo a concordar	Concordo totalmente
o controlo administrativo dos docentes.				
a gestão das carreiras dos docentes.				
o desenvolvimento profissional dos docentes.				
a melhoria do desempenho dos docentes.				
a melhoria da qualidade do ensino.				
a melhoria dos resultados dos alunos.				
a reestruturação de currículos e programas.				
Outro:				

3. Globalmente, usando a escala de cinco posições abaixo apresentada, considera que o modelo de avaliação do desempenho docente implementado na Região Autónoma dos Açores apresenta uma vertente mais formativa, ou seja, mais focalizada no desenvolvimento profissional dos docentes, ou uma vertente mais sumativa, ou seja, mais focalizada naquilo que os docentes fazem na escola?
 (Assinale com um X o quadrado respetivo).

3

Modelo Formativo		Modelo Sumativo		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Em sua opinião, quais os atores que deverão intervir na avaliação do desempenho docente.
 (Coloque um X por linha).

	Sim	Não
Docente avaliado		
Coordenador de departamento ou docente avaliador com competência delegada		
Presidente do conselho executivo ou diretor da escola		
Comissão coordenadora de avaliação do desempenho		
Inspetor de Educação		
Colegas		
Alunos		

5. Em sua opinião, das seguintes três possibilidades, quais os níveis de desempenho que deverão ser considerados na avaliação do desempenho docente?
(Assinale com um X o quadrado respetivo).

Três níveis de desempenho: o <i>Situação de incumprimento;</i> o <i>Desempenho esperado;</i> o <i>Acima do desempenho esperado.</i>	Quatro níveis de desempenho: o <i>Insatisfatório;</i> o <i>Básico;</i> o <i>Proficiente;</i> o <i>Distinto.</i>	Cinco níveis de desempenho: o <i>Insuficiente;</i> o <i>Regular;</i> o <i>Bom;</i> o <i>Muito Bom;</i> o <i>Excelente.</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Justifique a opção tomada.		

6. Em sua opinião, quando deverá ocorrer a avaliação formal do desempenho docente.
(Assinale com um X o quadrado respetivo).

Anualmente.	<input type="checkbox"/>
A meio e no final de cada escalão da carreira docente.	<input type="checkbox"/>
Apenas no final de cada escalão da carreira docente.	<input type="checkbox"/>
Tendo em consideração a avaliação anterior, ou seja, quanto mais satisfatória for a avaliação, mais tempo decorrerá até o docente ser novamente avaliado formalmente.	<input type="checkbox"/>
Tendo em consideração o desenvolvimento profissional do docente, ou seja, tendo em consideração os períodos de tempo necessários para que o docente se desenvolva.	<input type="checkbox"/>
Tendo em consideração as fases da carreira docente, ou seja, a primeira fase (primeiros quatro anos); a segunda fase (entre os cinco e os sete anos); a terceira fase (entre os oito e os catorze anos); a quarta fase (entre os quinze e os vinte e dois anos); a quinta fase (a partir dos vinte e dois anos);	<input type="checkbox"/>
Justifique a opção tomada.	

4

7. Em sua opinião, quais os meios e instrumentos que deverão ser utilizados na avaliação do desempenho docente.

(Coloque um X por linha)

	Sim	Não
Relatórios certificativos de presença dos docentes em, por exemplo, ações de formação.		
Relatório de autoavaliação.		
Observação de aulas.		
Análise de instrumentos de gestão curricular (i. e. projeto curricular de turma e de escola, projeto educativo de escola, projetos educativos individuais/por aluno).		
Instrumentos de avaliação pedagógica e seus resultados.		
Planificação de aulas e instrumentos de avaliação utilizados com os alunos.		
Gravação de aulas.		
Inquéritos aos alunos.		
Exemplos dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos.		
Portefólio.		

3ª PARTE – OBSERVAÇÃO DE AULAS

5

1. Já teve aulas suas observadas, ao abrigo do “novo” modelo de avaliação do desempenho docente (Aprovado pelo Decreto Legislativo Regional nº 21/2007/A)?

Sim Não

- 1.1. Se respondeu Não à questão anterior, passe para a 4ª parte (pág. 7) do questionário. Se respondeu Sim, indique:

- 1.1.1. Quem observou as suas aulas?

Membro do Conselho Executivo Coordenador de Departamento Docente em quem foi delegada a competência de avaliador

- 1.1.2. Soube antecipadamente quando ia ser observado?

Sim Não

- 1.1.2.1. Se respondeu Não à questão anterior, passe para o ponto 1.1.3. Se respondeu Sim, indique se ocorreu um encontro de pré-observação:

Sim Não

1.1.2.1.1. Se respondeu Não à questão anterior, passe para o ponto 1.1.3. Se respondeu Sim, indique se no encontro de pré-observação foram explorados os seguintes aspectos:

	Sim	Não
Discussão do esboço/plano de aula a observar.		
Identificação dos objetivos da aula/competências a desenvolver/aprendizagens a realizar/conteúdos a abordar.		
Caracterização da turma/especificidades da mesma.		
Definição mínima de estratégias a implementar: tarefas a propor, formas de organização do trabalho, recursos, entre outros.		
Indicação dos procedimentos a utilizar na avaliação das aprendizagens.		
Identificação dos momentos/fases da aula.		
Explicitação das expectativas, previsão de dificuldades e propostas de resolução das mesmas.		
Integração da aula na sequência de trabalho.		
Clarificação dos itens que caracterizam as cinco competências de lecionação (conhecimentos científicos e didáticos; promoção da aprendizagem; gestão da aula; planificação; avaliação).		
Motivação do docente para a observação, desenvolvendo nele uma postura pró-ativa e reflexiva.		

6

1.1.3. Após a observação da aula ocorreu um encontro de pós-observação?

Sim

Não

1.1.3.1. Se respondeu Não à questão anterior, passe para a 4ª parte (pág. 7) do questionário. Se respondeu Sim, indique se no encontro de pós-observação foram explorados os seguintes aspectos:

	Sim	Não
Contextualização da observação.		
Discussão dos aspetos mais positivos da aula/razões explicativas.		
Relato de incidentes críticos (descrição narrativa de situações particularmente relevantes).		
Discussão dos aspetos menos positivos da aula/razões explicativas.		
Reflexão sobre estratégias/metodologias alternativas.		
Identificação de áreas de melhoria.		
Corresponsabilização do docente na sua formação e desenvolvimento.		

4ª PARTE – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

1. Em sua opinião, a implementação do modelo de avaliação do desempenho docente (Aprovado pelo Decreto Legislativo Regional nº 21/2007/A) pode conduzir a...
(coloque um X por linha)

	Discordo totalmente	Tendo a discordar	Tendo a concordar	Concordo totalmente
uma melhoria de atitudes por parte dos professores.				
uma resistência à mudança por parte dos professores.				
uma maior análise da prática pedagógica por parte dos professores.				
uma manutenção do mesmo tipo de atividades de ensino e aprendizagem por parte dos professores.				
uma implementação de projetos de investigação-ação por parte dos professores.				
uma introdução de novas práticas pedagógicas.				
uma maior participação dos docentes em projetos educativos.				
uma não partilha de experiências educativas por parte dos professores.				
uma maior frequência de ações de formação.				
uma manutenção do mesmo grau de qualidade de ensino.				
uma melhoria dos resultados dos alunos.				

7

5ª PARTE – FUNÇÕES DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

1. Com que frequência, em média, ocorrem as reuniões do seu departamento?

Uma vez
por período

Duas vezes
por período

Três vezes
por período

Mais de três
vezes por período

2. De entre as práticas seguintes, assinale aquelas que exerce, ou não, enquanto coordenador, ao longo do ano letivo.

(Coloque um X por linha)

	Sim	Não
Representação do Departamento curricular no Conselho Pedagógico.		
Convocação e presidência das reuniões de departamento.		
Elo de ligação entre o Departamento e o Conselho Executivo.		
Organização da documentação do departamento.		
Intervenção na distribuição de serviço dos docentes do departamento.		
Divulgação de informações ao departamento.		
Inventariação das necessidades de equipamento e material didático.		
Apresentação, à direção executiva de um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.		
Coordenação de procedimentos e formas de atuação nos domínios pedagógico e de avaliação dos alunos, dos docentes do departamento.		
Supervisão das planificações, dos membros do departamento.		
Verificação da adequação das planificações às características dos alunos.		
Elaboração de propostas de diversificação curricular em função das necessidades dos alunos.		
Tomada de decisão sobre as medidas a aplicar para melhorar os resultados escolares dos alunos.		
Colaboração na elaboração e aplicação de medidas de reforço das didáticas específicas das disciplinas integradas no departamento.		
Colaboração na escolha e adoção dos manuais escolares.		
Promoção de uma boa integração de novos docentes no departamento e na escola.		
Promoção do trabalho cooperativo no planeamento conjunto entre os docentes que lecionam a mesma disciplina e ano de escolaridade.		
Promoção da partilha de boas práticas entre os docentes.		
Promoção da realização de atividades de investigação, reflexão e estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas.		
Promoção da cooperação entre os docentes, visando a articulação curricular dentro e fora do departamento.		
Promoção de reflexão sobre os resultados das avaliações dos alunos.		
Apoio aos docentes mais inexperientes ou que demonstram mais dificuldades.		
Apoio científico aos docentes, sempre que solicitado.		
Apoio à organização de conferências, debates, atividades de enriquecimento curricular e outras atividades curriculares, no âmbito das disciplinas e áreas curriculares do departamento.		
Apoio ao funcionamento de clubes e ao desenvolvimento de outras atividades de enriquecimento curricular nas áreas disciplinares do departamento e afins.		
Identificação das necessidades de formação dos docentes.		
Promoção de ações de formação contínuas, internas à unidade orgânica, que sejam consideradas adequadas.		
Observação de aulas.		
Acompanhamento do trabalho de cada docente realizado nas diversas turmas.		
Acompanhamento das avaliações dos alunos nas diferentes disciplinas do departamento.		
Acompanhamento da participação e do envolvimento dos docentes nas atividades do departamento curricular.		
Acompanhamento da participação e do envolvimento dos docentes no Plano Anual de Atividades.		

8

3. Ordene as seguintes seis funções por si desempenhadas, como coordenador de departamento, desde aquela que considera mais importante, com o número 1, até aquela que considera menos importante, com o número 6.

	Ordenação
Organização , ou seja, a transmissão e implementação de diretivas emanadas de instâncias superiores, bem como servir de elo de ligação entre os vários órgãos da escola.	
Planificação , ou seja, a supervisão das planificações, nomeadamente no que diz respeito à adequação das mesmas às características dos alunos, e a adequação da avaliação implementada.	
Liderança , ou seja, a promoção das atividades que devem ser realizadas pelos docentes do departamento e pelo próprio departamento.	
Apoio aos docentes nas suas diversas atividades.	
Formação , ou seja, identificação das necessidades de formação dos docentes e promoção da mesma.	
Avaliação , ou seja, acompanhamento do trabalho realizado por cada professor.	

6ª PARTE – SUCESSO DOS ALUNOS

1. Exprese a sua concordância sobre se a avaliação do desempenho docente tem contribuído para uma melhoria do sucesso dos seus alunos.

(Coloque um X por linha)

	Discordo totalmente	Tendo a discordar	Tendo a concordar	Concordo totalmente
No que diz respeito aos resultados dos testes.				
No que diz respeito aos resultados dos trabalhos desenvolvidos.				
No que diz respeito às atitudes (responsabilidade, participação e comportamento).				

2. De entre as seguintes componentes que podem ser tidas em conta no sucesso dos alunos:

- selecione as três que, em sua opinião, mais podem contribuir para o mesmo, numerando-as de 1 a 3, sendo a 1 a que mais pode contribuir;
- escolha igualmente as três que, em sua opinião, menos podem contribuir para o mesmo, numerando-as de 1 a 3, sendo a 1 a que menos pode contribuir.

	Ordenação	
	Mais contribuem	Menos contribuem
<i>Contexto socioeconómico, ou seja, o meio de proveniência do aluno e o apoio que dispõe no seio familiar (por exemplo a profissão dos pais, o nível de formação dos pais e a ajuda de um explicador).</i>		
<i>Percurso escolar, ou seja, as competências previamente adquiridas.</i>		
<i>Organização do currículo, ou seja, a especificidade das disciplinas e dos diferentes conteúdos disciplinares.</i>		
<i>Fatores cognitivos, comportamentais e interpessoais (por exemplo, o autoconceito escolar, a autoeficácia escolar e as rotinas de estudo).</i>		
<i>Atuação dos docentes (por exemplo, a capacidade verbal, a experiência de ensino, a estruturação dos conteúdos e o uso de estratégias diversificadas).</i>		
<i>Organização escolar, ou seja, o tamanho das turmas, os recursos disponíveis e as respostas da escola ao insucesso escolar.</i>		
<i>Comunidade, ou seja, as respostas da comunidade ao insucesso escolar.</i>		
<i>Administração, ou seja, as orientações emanadas a nível nacional e regional.</i>		

10

FIM DO QUESTIONÁRIO - MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO

ANEXO 3.4. AUTORIZAÇÃO DA SENHORA DIRETORA REGINAL DA EDUCAÇÃO PARA A APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Correio Eletrónico

Sua Referência.	Sua Comunicação de	Nº.	Nossa Referência
		Proc.	MAIL-S-DRE/2014/1822 DSP/15.29

Assunto: SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO NAS ESCOLAS

Na sequência do seu pedido de autorização para a aplicação, junto dos docentes do grupo 520 (Biologia e Geologia) das escolas da ilha de São Miguel, de um questionário com vista à preparação de uma dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica, subordinada ao tema "Avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional dos professores de ciências: o papel do coordenador de departamento", informo que está autorizada a aplicar o referido questionário nos termos propostos, desde que:

- se comprometa a dar conhecimento à Direção Regional da Educação das conclusões do referido inquérito, pelo que a presente autorização fica pendente da devolução do termo de compromisso em anexo;
- o desenvolvimento do trabalho não acarrete encargos financeiros às escolas participantes;
- a aplicação do instrumento não colida com atividades previamente agendadas pela escola.

Com os melhores cumprimentos

A DIRETORA REGIONAL

MARIA DA GRAÇA LOPES TEIXEIRA

SSFA
Secretaria Regional da Educação, Ciência e Cultura
Direção Regional da Educação
Paços da Junta Geral - Carreira dos Cavalos
Apartado 45
9700-167 Angra do Heroísmo
Telefone: 295 401 100 E-mail: dre.info@azores.gov.pt

ANEXO 3.5. GUIÃO DA ENTREVISTA

I Grupo – Identificação

1. A que grupo pertence?
2. Há quantos anos é coordenador de departamento?
3. Qual é a sua situação profissional?
4. Quantos anos de serviço tem?
5. Quais as suas habilitações literárias?
6. Para além de coordenador de departamento curricular, já exerceu outros cargos de liderança ao longo da sua carreira? Se sim, quais?
7. Já observou aulas de docentes do seu departamento? Se sim, aproximadamente de quantos?
8. Já fez a avaliação de docentes do seu departamento? Se sim, aproximadamente de quantos?

II Grupo – Ações desenvolvidas enquanto coordenador de departamento

1. Como coordenador de departamento, quantas vezes por período é que costuma realizar as reuniões do seu departamento?
2. Quais os principais assuntos tratados nestas reuniões?
3. Para além do que já referiu, que outras ações desenvolve como coordenador de departamento?

Tópicos:

3.1. Organização

- 3.1.1. *Representação do Departamento curricular no Conselho Pedagógico*
- 3.1.2. *Convocação e presidência das reuniões de departamento*
- 3.1.3. *Elo de ligação entre o Departamento e o Conselho Executivo*
- 3.1.4. *Organização da documentação do departamento*
- 3.1.5. *Intervenção na distribuição de serviço dos docentes do departamento*
- 3.1.6. *Intervenção na distribuição de serviço dos docentes do departamento*
- 3.1.7. *Inventariação das necessidades de equipamento e material didático*
- 3.1.8. *Apresentação à direcção executiva de um relatório crítico, anula, do trabalho desenvolvido.*

3.2. Planificação

- 3.2.1. *Coordenação de procedimentos e formas de atuação nos domínios pedagógico e de avaliação dos alunos*
- 3.2.2. *Supervisionamento das planificações*
- 3.2.3. *Verificação da adequação das planificações às características dos alunos*
- 3.2.4. *Elaboração de propostas de diversificação curricular em função das necessidades dos alunos*
- 3.2.5. *Tomada de decisão sobre as medidas a aplicar para melhorar os resultados escolares dos alunos*
- 3.2.6. *Colaboração na elaboração e aplicação de medidas de reforço das didáticas específicas das disciplinas integradas no departamento*
- 3.2.7. *Colaboração na escolha e adoção dos manuais escolares*

3.3. Liderança

- 3.3.1. *Promoção de uma boa integração de novos docentes no departamento e na escola*
- 3.3.2. *Promoção do trabalho cooperativo no planeamento conjunto entre os docentes que lecionam a mesma disciplina e ano de escolaridade*
- 3.3.3. *Promoção da partilha de boas práticas entre os docentes*
- 3.3.4. *Promoção da realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas*
- 3.3.5. *Promoção da cooperação entre os docentes, visando a articulação curricular dentro e fora do departamento*
- 3.3.6. *Promoção da reflexão sobre os resultados das avaliações dos alunos*

3.4. Apoio

- 3.4.1. *Apoio aos docentes mais inexperientes ou que demonstrem mais dificuldades*
- 3.4.2. *Apoio cientificamente aos docentes, sempre que solicitado*
- 3.4.3. *Apoio à organização de conferências, debates, atividades de enriquecimento curricular e outras atividades curriculares, no âmbito das disciplinas e áreas curriculares do departamento*
- 3.4.4. *Apoio ao funcionamento de clubes e o desenvolvimento de outras atividades de enriquecimento curricular nas áreas disciplinares do departamento e afins*

3.5. Formação

- 3.5.1. *Identificação das necessidades de formação dos docentes*
- 3.5.2. *Promoção de ações de formação contínuas, internas à unidade orgânica, que sejam consideradas adequadas*

3.6. Avaliação

- 3.6.1. *Observação de aulas*
- 3.6.2. *Acompanhamento do trabalho de cada docente realizado nas diversas turmas*
- 3.6.3. *Acompanhamento das avaliações dos alunos nas diferentes disciplinas do departamento*
- 3.6.4. *Acompanhamento da participação e do envolvimento dos docentes nas atividades do departamento curricular*
- 3.6.5. *Acompanhamento da participação e do envolvimento dos docentes no Plano Anual de Atividades*

- 4. Das ações por si empreendidas como coordenador de departamento, quais são aquelas que julga mais contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes a seu cargo? Porquê?

III Grupo – Avaliação docente

- 1. Concorda com o atual modelo de avaliação do desempenho docente...
 - 1.1. no que diz respeito aos componentes que devem ser tidos em conta para avaliar o desempenho dos docentes?
 - 1.1.1. se sim, porquê?
 - 1.1.2. se não, porquê, e quais as componentes que julga deveriam ser tidas em consideração?
 - 1.2. no que diz respeito aos atores que devem intervir na avaliação do desempenho dos docentes?
 - 1.2.1. se sim, porquê?

- 1.2.2. se não, porquê, e quais os atores que julga deveriam intervir na avaliação?
- 1.3. no que diz respeito aos meios e instrumentos que devem ser tidos em conta para avaliar o desempenho dos docentes?
 - 1.3.1. se sim, porquê?
 - 1.3.2. se não, porquê, e quais os meios e instrumentos que julga deveriam ser tidos em consideração?
- 2. Quais as vantagens e as desvantagens que vê neste tipo de modelo de avaliação do desempenho docente com um carácter duplamente formativo e sumativo. Porquê?
- 3. Globalmente, com que opiniões ficou sobre este modelo de avaliação docente?

IV Grupo – Observação de aulas

- 1. Quando procede à observação de aulas, costuma combinar com o professor observado as datas de observação? Quais as vantagens deste procedimento?
- 2. Se a resposta à pergunta anterior foi sim: Costuma realizar um encontro pré-observação?
 - 2.1. Se sim, quais os procedimentos que costuma adotar neste encontro. Quais as vantagens?
 - 2.2. Se não, porquê?

Tópicos:

- 2.2.1. *Discussão do esboço/plano de aula a observar*
- 2.2.2. *Identificação dos objetivos da aula/competências a desenvolver/aprendizagens a realizar/conteúdos a abordar*
- 2.2.3. *Caracterização da turma/especificidades da mesma*
- 2.2.4. *Definição mínima de estratégias a implementar: tarefas a propor, formas de organização do trabalho, recursos, entre outros*
- 2.2.5. *Indicação dos procedimentos a utilizar na avaliação das aprendizagens*
- 2.2.6. *Identificação dos momentos/fases da aula*
- 2.2.7. *Explicitação das expetativas, previsão de dificuldades e propostas de resolução das mesmas*
- 2.2.8. *Integração da aula na sequência de trabalho*
- 2.2.9. *Clarificação dos itens que caracterizam as cinco competências de lecionação*
- 2.2.10. *Motivação do docente para a observação, desenvolvendo nele uma postura pró-ativa e reflexiva*
- 3. Que procedimentos costuma adotar durante a observação de aulas? Quais as vantagens desses procedimentos?
- 4. Costuma realizar um encontro pós-observação?
 - 4.1. Se sim, quais os procedimentos que costuma adotar neste encontro. Quais as vantagens?
 - 4.2. Se não, porquê?

Tópicos:

- 4.2.1. *Contextualização da observação*
- 4.2.2. *Discussão dos aspetos mais positivos da aula/razões explicativas*
- 4.2.3. *Relato de incidentes críticos (descrição narrativa de situações particularmente relevantes)*
- 4.2.4. *Discussão dos aspetos menos positivos da aula/razões explicativas*

- 4.2.5. *Reflexão sobre estratégias/metodologias alternativas*
- 4.2.6. *Identificação de áreas de melhoria*
- 4.2.7. *Corresponsabilização do docente na sua formação e desenvolvimento*
- 5. Pessoalmente, mas também profissionalmente como viveu esta experiência da observação de aulas?

IV Grupo – Desenvolvimento profissional

- 1. Em sua opinião, a implementação do modelo de avaliação em vigor tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes?
 - 1.1. Se sim, em que aspetos,
 - 1.2. Se não, porquê?

Tópicos:

- 1.2.1. *Alteração de atitudes*
- 1.2.2. *Adaptação à mudança*
- 1.2.3. *Análise da prática pedagógica*
- 1.2.4. *Modificação das atividades de ensino e aprendizagem*
- 1.2.5. *Implementação de projetos de investigação-ação*
- 1.2.6. *Introdução de novas práticas pedagógicas*
- 1.2.7. *Participação em projetos educativos*
- 1.2.8. *Partilha de experiências educativas com os seus pares*
- 1.2.9. *Frequência de ações de formação*
- 1.2.10. *Melhoria da qualidade de ensino*
- 1.2.11. *Melhoria dos resultados dos alunos*

VI Grupo – Perfil do coordenador de departamento

- 1. Em sua opinião, quais as competências que o coordenador de departamento deve possuir para responder a estes novos desafios colocados pela atual legislação?

Tópicos:

- 1.1. *Capacidade de liderança*
- 1.2. *Capacidade de gestão de conflitos*
- 1.3. *Facilidade de relacionamento com os outros*
- 1.4. *Capacidade de resolução de problemas*
- 1.5. *Poder de comunicação*
- 1.6. *Experiência profissional*
- 1.7. *Competência científico-pedagógica*
- 1.8. *Formação específica*

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO

ANEXO 3.6. PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A ENTREVISTA



PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O presente protocolo tem como objetivo definir as condições de participação dos entrevistados num trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica, com vista à apresentação de uma dissertação sobre a avaliação do desempenho docente na Região Autónoma dos Açores e o desenvolvimento profissional dos professores de ciências.

Esta investigação é da responsabilidade da mestranda Maria João Silva, sob a orientação científica do Professor Jorge Ávila de Lima.

Este protocolo estabelece e reconhece os seguintes direitos dos entrevistados que participam nesta investigação:

1. A participação do entrevistado é voluntária, sendo o mesmo livre de não responder a alguma pergunta ou de desistir a qualquer altura da entrevista, sem ter que fornecer qualquer justificação.
2. A duração da entrevista será de aproximadamente 60 minutos.
3. Para agilizar o processo da entrevista e haver exatidão nas citações do entrevistado, a mesma será gravada em suporte eletrónico, e depois transcrita integralmente.
4. A transcrição da entrevista será posteriormente enviada ao entrevistado para que este possa fazer alguma alteração que considere adequada. Se após 8 dias posteriores ao envio da transcrição, o entrevistado não tiver comunicado à investigadora o desejo de inserir alterações no conteúdo da transcrição, esta será considerada validada.
5. O ficheiro áudio será eliminado após a defesa da dissertação.
6. O conteúdo das entrevistas será mantido em sigilo e só terão acesso aos dados recolhidos os intervenientes diretamente envolvidas na investigação: mestranda, transcritora, orientador e entrevistados.
7. Alguns excertos das entrevistas poderão ser integrados no relatório final, mas será preservado o anonimato com o recurso a códigos para identificar os entrevistados.
8. Após a defesa da dissertação, ficará à disposição dos participantes o relatório final.

Agradecemos a sua colaboração no decurso deste trabalho de investigação, pois ela é insubstituível.

Ao assinarem este protocolo, entrevistada(o) e entrevistadora concordam com as condições acima referidas.

Data: _____

A Mestranda

A (O) Entrevistada(o)

ANEXO 4.1. TABELAS DE CONTINGÊNCIA PARA O TESTE DE CHI-QUADRADO

Tabela de Contingência 1

1ª Recodificação da variável: componente de avaliação que mais contribui para o desenvolvimento profissional dos professores: Observação de aulas *versus* Professor avaliador

			Professor com experiência em avaliação		Total
			Professor sem experiência em avaliação	Professor com experiência em avaliação	
1ª Recodificação da variável: componente de avaliação que mais contribui para o desenvolvimento profissional dos professores: Observação de aulas	Não selecionada	Nº casos	50	43	93
		% em Professor com experiência em avaliação	94,3%	91,5%	93,0%
	Selecionada	Nº casos	3	4	7
		% em Professor com experiência em avaliação	5,7%	8,5%	7,0%
Total			53	47	100
			100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,311(b)	1	,577		
Continuity Correction(a)	,027	1	,869		
Likelihood Ratio	,311	1	,577		
Fisher's Exact Test				,703	,433
Linear-by-Linear Association	,308	1	,579		
N of Valid Cases	100				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,29.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,056	,577
	Cramer's V	,056	,577
N of Valid Cases		100	

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Tabela de Contingência 2

1ª Recodificação da variável: componente de avaliação que mais contribui para o desenvolvimento profissional dos professores: Observação de aulas *versus* 1ª Recodificação da variável: Tempo de serviço

			1ª Recodificação da variável: Tempo de serviço		Total
			Professores com tempo de serviço até 14 anos	Professores com tempo de serviço de 15 anos ou mais	
1ª Recodificação da variável: componente de avaliação que mais contribui para o desenvolvimento profissional dos professores: Observação de aulas	Não selecionada	Nº casos	18	74	92
		% em 1ª Recodificação da variável: Tempo de serviço	100,0%	91,4%	92,9%
	Selecionada	Nº casos	0	7	7
		% em 1ª Recodificação da variável: Tempo de serviço	,0%	8,6%	7,1%
Total			18	81	99
			100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,674(b)	1	,196		
Continuity Correction(a)	,617	1	,432		
Likelihood Ratio	2,926	1	,087		
Fisher's Exact Test				,344	,234
Linear-by-Linear Association	1,657	1	,198		
N of Valid Cases	99				

a Computed only for a 2x2 table

b 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,27.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,130	,196
	Cramer's V	,130	,196
N of Valid Cases		99	

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Tabela de Contingência 3

1ª Recodificação da variável: componente de avaliação que mais contribui para o desenvolvimento profissional dos professores: Observação de aulas *versus* 1ª Recodificação da variável: Habilitações literárias

			1ª Recodificação da variável: Habilitações literárias		Total
			Professores menos habilitados	Professores mais habilitados	
1ª Recodificação da variável: componente de avaliação que mais contribui para o desenvolvimento profissional dos professores: Observação de aulas	Não selecionada	Nº casos	77	15	92
		% em 1ª Recodificação da variável: Habilitações literárias	96,3%	78,9%	92,9%
	Selecionada	Nº casos	3	4	7
		% em 1ª Recodificação da variável: Habilitações literárias	3,8%	21,1%	7,1%
Total			80	19	99
			100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,995(b)	1	,008		
Continuity Correction(a)	4,610	1	,032		
Likelihood Ratio	5,439	1	,020		
Fisher's Exact Test				,024	,024
Linear-by-Linear Association	6,925	1	,009		
N of Valid Cases	99				

a Computed only for a 2x2 table

b 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,34.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,266	,008
	Cramer's V	,266	,008
N of Valid Cases		99	

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Tabela de Contingência 4

1ª Recodificação da variável: Objetivo do modelo de avaliação do desempenho docente:
Desenvolvimento profissional dos docentes *versus* Professor avaliador

			Professor com experiência em avaliação		Total
			Professor sem experiência em avaliação	Professor com experiência em avaliação	
1ª Recodificação da variável: Objetivo do modelo de avaliação do desempenho docente: Desenvolvimento profissional dos docentes	Não selecionada	Nº casos	34	33	67
		% em Professor com experiência em avaliação	66,7%	67,3%	67,0%
	Selecionada	Nº casos	17	16	33
		% em Professor com experiência em avaliação	33,3%	32,7%	33,0%
Total			51	49	100
			100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,005(b)	1	,942		
Continuity Correction(a)	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,005	1	,942		
Fisher's Exact Test				1,000	,556
Linear-by-Linear Association	,005	1	,943		
N of Valid Cases	100				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,17.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-,007	,942
	Cramer's V	,007	,942
N of Valid Cases		100	

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis

Tabela de Contingência 5

1ª Recodificação da variável: Objetivo do modelo de avaliação do desempenho docente:
Desenvolvimento profissional dos docentes *versus* 1ª Recodificação da variável: Tempo de serviço

			1ª Recodificação da variável: Tempo de serviço		Total
			Professores com tempo de serviço até 14 anos	Professores com tempo de serviço de 15 anos ou mais	
1ª Recodificação da variável: Objetivo do modelo de avaliação do desempenho docente: Desenvolvimento profissional dos docentes	Não selecionada	Nº casos	13	55	68
		% em 1ª Recodificação da variável: Tempo de serviço	68,4%	67,9%	68,0%
	Selecionada	Nº casos	6	26	32
		% em 1ª Recodificação da variável: Tempo de serviço	31,6%	32,1%	32,0%
Total			19	81	100
			100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,002(b)	1	,965		
Continuity Correction(a)	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,002	1	,965		
Fisher's Exact Test				1,000	,598
Linear-by-Linear Association	,002	1	,965		
N of Valid Cases	100				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,08.

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Phi	,004	,965
Nominal Cramer's V	,004	,965
N of Valid Cases	100	

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Tabela de Contingência 6

1ª Recodificação da variável: Objetivo do modelo de avaliação do desempenho docente:
Desenvolvimento profissional dos docentes *versus* 1ª Recodificação da variável: Habilitações literárias

			1ª Recodificação da variável: Habilitações literárias		Total
			Professores menos habilitados	Professores mais habilitados	
1ª Recodificação da variável: Objetivo do modelo de avaliação do desempenho docente: Desenvolvimento profissional dos docentes	Não selecionada	Nº casos	57	10	67
		% em 1ª Recodificação da variável: Habilitações literárias	73,1%	45,5%	67,0%
	Selecionada	Nº casos	21	12	33
		% em 1ª Recodificação da variável: Habilitações literárias	26,9%	54,5%	33,0%
Total			78	22	100
			100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,922(b)	1	,015		
Continuity Correction(a)	4,738	1	,029		
Likelihood Ratio	5,651	1	,017		
Fisher's Exact Test				,021	,016
Linear-by-Linear Association	5,863	1	,015		
N of Valid Cases	100				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,26.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,243	,015
	Cramer's V	,243	,015
N of Valid Cases		100	

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Tabela de Contingência 7

1ª Recodificação da variável: Propósito do modelo de avaliação do desempenho docente: maior análise da prática pedagógica *versus* 1ª Recodificação da variável: Objetivo do modelo de avaliação do desempenho docente: Desenvolvimento profissional dos docentes

			1ª Recodificação da variável: Objetivo do modelo de avaliação do desempenho docente: Desenvolvimento profissional dos docentes		Total
			Discordo	Concordo	
1ª Recodificação da variável: Propósito do modelo de avaliação do desempenho docente: maior análise da prática pedagógica	Discordo	Nº casos	39	7	46
		% em 1ª Recodificação da variável: Objetivo do modelo de avaliação do desempenho docente: Desenvolvimento profissional dos docentes	58,2%	22,6%	46,9%
	Concordo	Nº casos	28	24	52
		% em 1ª Recodificação da variável: Objetivo do modelo de avaliação do desempenho docente: Desenvolvimento profissional dos docentes	41,8%	77,4%	53,1%
Total			67	31	98
			100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	10,802(b)	1	,001		
Continuity Correction(a)	9,419	1	,002		
Likelihood Ratio	11,304	1	,001		
Fisher's Exact Test				,001	,001
Linear-by-Linear Association	10,691	1	,001		
N of Valid Cases	98				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,55.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,332	,001
	Cramer's V	,332	,001
N of Valid Cases		98	

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Tabela de Contingência 8

1ª Recodificação da variável: Propósito do modelo de avaliação do desempenho docente: introdução de novas práticas pedagógicas *versus* 1ª Recodificação da variável: Objetivo do modelo de avaliação do desempenho docente: Desenvolvimento profissional dos docentes

			1ª Recodificação da variável: Objetivo do modelo de avaliação do desempenho docente: Desenvolvimento profissional dos docentes		Total
			Discordo	Concordo	
1ª Recodificação da variável: Propósito do modelo de avaliação do desempenho docente: introdução de novas práticas pedagógicas	Discordo	Nº casos	47	12	59
		% em 1ª Recodificação da variável: Objetivo do modelo de avaliação do desempenho docente: Desenvolvimento profissional dos docentes	70,1%	40,0%	60,8%
	Concordo	Nº casos	20	18	38
		% em 1ª Recodificação da variável: Objetivo do modelo de avaliação do desempenho docente: Desenvolvimento profissional dos docentes	29,9%	60,0%	39,2%
Total			67	30	97
			100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	7,905(b)	1	,005		
Continuity Correction(a)	6,690	1	,010		
Likelihood Ratio	7,822	1	,005		
Fisher's Exact Test				,007	,005
Linear-by-Linear Association	7,823	1	,005		
N of Valid Cases	97				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,75.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,285	,005
	Cramer's V	,285	,005
N of Valid Cases		97	

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Tabela de Contingência 9

1ª Recodificação da variável: Propósito do modelo de avaliação do desempenho docente: melhoria dos resultados dos alunos *versus* 1ª Recodificação da variável: Objetivo do modelo de avaliação do desempenho docente: Desenvolvimento profissional dos docentes

			1ª Recodificação da variável: Objetivo do modelo de avaliação do desempenho docente: Desenvolvimento profissional dos docentes		Total
			Discordo	Concordo	
1ª Recodificação da variável: Propósito do modelo de avaliação do desempenho docente: melhoria dos resultados dos alunos	Discordo	Nº casos	58	18	76
		% em 1ª Recodificação da variável: Objetivo do modelo de avaliação do desempenho docente: Desenvolvimento profissional dos docentes	85,3%	58,1%	76,8%
	Concordo	Nº casos	10	13	23
		% em 1ª Recodificação da variável: Objetivo do modelo de avaliação do desempenho docente: Desenvolvimento profissional dos docentes	14,7%	41,9%	23,2%
Total			68	31	99
			100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	8,852(b)	1	,003		
Continuity Correction(a)	7,391	1	,007		
Likelihood Ratio	8,374	1	,004		
Fisher's Exact Test				,005	,004
Linear-by-Linear Association	8,763	1	,003		
N of Valid Cases	99				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,20.

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,299
	Cramer's V	,299
N of Valid Cases	99	,003

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ANEXO 4.2. PRÁTICAS DO COORDENADOR – PERCENTAGEM DE RESPOSTAS

AFIRMATIVAS

	Profes- sores	Coorde- nadores
1. Representação do Departamento curricular no Conselho Pedagógico.	100	100
2. Convocação e presidência das reuniões de departamento.	100	100
3. Elo de ligação entre o Departamento e o Conselho Executivo.	93.3	100
4. Organização da documentação do departamento.	97.8	100
5. Intervenção na distribuição de serviço dos docentes do departamento.	46.3	53.3
6. Divulgação de informações ao departamento.	100	100
7. Inventariação das necessidades de equipamento e material didático.	65.6	86.7
8. Apresentação, à direção executiva de um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.	51.1	73.3
9. Coordenação de procedimentos e formas de atuação nos domínios pedagógico e de avaliação dos alunos, dos docentes do departamento.	69.7	73.3
Média Organização	80.42	87.4
10. Supervisão das planificações, dos membros do departamento.	65.9	66.7
11. Verificação da adequação das planificações às características dos alunos.	22.5	26.7
12. Elaboração de propostas de diversificação curricular em função das necessidades dos alunos.	20	40
13. Tomada de decisão sobre as medidas a aplicar para melhorar os resultados escolares dos alunos.	47.2	60
14. Colaboração na elaboração e aplicação de medidas de reforço das didáticas específicas das disciplinas integradas no departamento.	47.2	64.3
15. Colaboração na escolha e adoção dos manuais escolares.	82.2	86.7
Média Planificação	47.5	57.4
16. Promoção de uma boa integração de novos docentes no departamento e na escola.	80.9	100
17. Promoção do trabalho cooperativo no planeamento conjunto entre os docentes que lecionam a mesma disciplina e ano de escolaridade.	82.2	93.3
18. Promoção da partilha de boas práticas entre os docentes.	81.8	80
19. Promoção da realização de atividades de investigação, reflexão e estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas.	43.3	46.7
20. Promoção da cooperação entre os docentes, visando a articulação curricular dentro e fora do departamento.	68.9	86.7
21. Promoção de reflexão sobre os resultados das avaliações dos alunos.	91.1	93.3
Média Liderança	74.7	83.33
22. Apoio aos docentes mais inexperientes ou que demonstram mais dificuldades.	60.7	93.3
23. Apoio científico aos docentes, sempre que solicitado.	47.7	71.4
24. Apoio à organização de conferências, debates, atividades de enriquecimento curricular e outras atividades curriculares, no âmbito das disciplinas e áreas curriculares do departamento.	55.7	64.3
25. Apoio ao funcionamento de clubes e ao desenvolvimento de outras atividades de enriquecimento curricular nas áreas disciplinares do departamento e afins.	59.6	46.7
Média Apoio	55.93	68.93
26. Identificação das necessidades de formação dos docentes.	62.5	73.3
27. Promoção de ações de formação contínuas, internas à unidade orgânica, que sejam consideradas adequadas.	38.9	40
Média Formação	50.7	56.5
28. Observação de aulas.	86.5	93.3
29. Acompanhamento do trabalho de cada docente realizado nas diversas turmas.	26.1	20
30. Acompanhamento das avaliações dos alunos nas diferentes disciplinas do departamento.	48.3	40
31. Acompanhamento da participação e do envolvimento dos docentes nas atividades do departamento curricular.	74.2	100
32. Acompanhamento da participação e do envolvimento dos docentes no Plano Anual de Atividades.	82.2	86.7
Média Avaliação	63.46	68.0

ANEXO 4.3. TESTE t DE STUDENT E TESTE U de MANN-WHITNEY

T-Test

	1ª Recodificação da variável: Objetivo do modelo de avaliação do desempenho docente: Desenvolvimento profissional dos docentes	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Satisfação relativamente à atuação do coordenador de departamento	Discordo	57	3,81	1,141	,151
	Concordo	28	3,68	1,219	,230

Mann-Whitney Test

	1ª Recodificação da variável: Objetivo do modelo de avaliação do desempenho docente: Desenvolvimento profissional dos docentes	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Satisfação relativamente à atuação do coordenador de departamento	Discordo	57	43,71	2491,50
	Concordo	28	41,55	1163,50
	Total	85		

Test Statistics(a)

	Satisfação relativamente à atuação do coordenador de departamento
Mann-Whitney U	757,500
Wilcoxon W	1163,500
Z	-,397
Asymp. Sig. (2-tailed)	,692

a Grouping Variable: 1ª Recodificação da variável: Objetivo do modelo de avaliação do desempenho docente: Desenvolvimento profissional dos docentes