



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PROCESSOS SUPERVISIVOS DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Susana Leónia Gomes Brilhante

Dissertação apresentada à Universidade dos Açores para obtenção do grau de mestre em
Supervisão Pedagógica especialidade em Ciências

Orientadora:

Doutora Margarida da Silva Damião Serpa

Ponta Delgada

2012



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PROCESSOS SUPERVISIVOS DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Susana Leónia Gomes Brilhante

Dissertação apresentada à Universidade dos Açores para obtenção do grau de mestre em

Supervisão pedagógica

Orientadora:

Doutora Margarida da Silva Damião Serpa

Ponta Delgada

2012

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação representa o culminar de um objetivo académico a que me propus e que não seria possível sem a ajuda de algumas pessoas. Desejo expressar o reconhecimento a todos aqueles que tornaram possível a realização deste estudo, contribuindo para a construção de conhecimento, melhoria do processo e seus resultados, uma vez que o percurso investigativo deste trabalho se foi deparando com percalços, momentos de desânimo e ansiedade que colocaram algumas dúvidas quanto à sua realização.

À Doutora Margarida da Silva Damião Serpa, na qualidade de minha orientadora científica, desejo manifestar a minha gratidão pela disponibilidade, pelo rigor crítico com que acompanhou esta dissertação, pelos conselhos, pelo estímulo e pela confiança que depositou em mim.

À minha colega do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica, Líliana, pela partilha de ideias, apoio e incentivo nos momentos de desânimo.

À minha mãe, ao meu pai e à minha irmã por me inculcaram o amor ao estudo entre outros valores que regem a minha vida e que, apesar de distantes se mantiveram muito presentes e encorajadores.

Ao Rui que fez comigo esta caminhada, pela paciência, confiança e compreensão ilimitadas, pelas palavras de conforto nos momentos mais difíceis, pelo carinho e apoio demonstrados todos os dias que contribuíram para a minha realização pessoal e profissional.

RESUMO

A prática da avaliação dos docentes pode materializar-se através de diferentes figurinos que, regra geral, não são alheios à utilização dos seus resultados como instrumento de melhoria da educação e/ou de atribuição de mérito aos professores. Em Portugal tem vindo a sofrer diversas alterações, implicando diferentes perspetivas de a conceber.

A presente investigação aborda a problemática da função da supervisão pedagógica na avaliação do desempenho docente (ADD), no grupo 230 (Matemática e Ciências da Natureza) do segundo ciclo do ensino básico. Tem como objetivo explorar alguns dos princípios patentes nas políticas educativas sobre a avaliação, as abordagens teóricas sobre a mesma e os discursos que ocorrem em contexto organizacional escolar. Neste último sentido, analisa as conceções de professores de escolas públicas da ilha de São Miguel acerca dos processos supervisivos da ADD e procura conhecer o seu posicionamento sobre o que falta ou é preciso alterar nestes processos, incluindo competências e formação do avaliador.

Para a sua realização utilizou-se uma abordagem qualitativa cuja técnica de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada a catorze docentes - seis avaliadores e oito avaliados. Os dados recolhidos foram posteriormente submetidos à análise de conteúdo.

O estudo permitiu concluir que os professores participantes concordam com a existência da avaliação de desempenho, no entanto, consideram que a realizada na Região Autónoma dos Açores apresenta questões controversas que condicionam os objetivos da mesma (apenas um avaliado diz concordar com esta). Embora afirmem que cumpre funções formativas, no seu discurso dominam as alusões ao seu uso classificativo e de certificação e seleção. Os entrevistados reconhecem que, na generalidade, as relações entre avaliadores e avaliados são positivas, mas a ADD tem introduzido tensões no clima de escola e a sua influência no próprio desenvolvimento profissional é limitada. Entre avaliadores e avaliados há acordo em que o profissional responsável pela avaliação deverá ter sobretudo competências técnico-científicas e de relacionamento interpessoal. Também estão de acordo em relação à ideia de que a avaliação deveria ter caráter anual para todos os docentes. Quanto às diferenças entre avaliadores e avaliados, os primeiros consideram que tomaram conhecimento do modelo sobretudo através de procedimentos oficiais (legislação e SREF) e os segundos pelos pares e serviços de gestão da escola, parecendo estar em causa, quando se avança para a prática, diferentes referenciais de docência. Enquanto os avaliadores dizem valorizar um docente que alcança bons resultados e é objetivo, os avaliados consideram que são sobretudo classificados pelas evidências apresentadas no relatório de autoavaliação e pela exibição de materiais didáticos nas aulas observadas. Discordam ainda quando metade dos avaliadores defende aumento de aulas observadas sem relatório de avaliação e metade dos avaliados sugere a existência de relatório de autoavaliação sem aulas observadas, sobressaindo preocupações formativas e de melhoria, o que nem sempre se consegue, bem como de garantia de maior consistência das apreciações.

ABSTRACT

The practice of teacher's assessment can occur through different models that, in general, are not isolated from the use of its results as a tool for the improvement of education and/or merit award to teachers. In Portugal has been undergoing several changes, involving different perspectives on the process.

This investigation deals with the problem of pedagogical supervision function in the teaching performance assessment (TPA), concerning those who teach Mathematics and Sciences (Group 230) in the second cycle of basic education. It aims to explore some of the main ideas on educational policies on the evaluation, its theoretical approaches and the discourses that occur on school organizational context. In the latter sense, analyzes their conceptions of public school teachers on the island of São Miguel on the supervision processes of the TPA and seeks to know their view on what is missing or it needs to change in these processes, including skills and preparation of the assessor.

To carry out this investigation was used a qualitative approach, in which was used a semi-structured interview of fourteen teachers, in order to – six assessors and eight assessed teachers. The collected data were then subjected to content analysis.

The study made it possible to conclude that the participating teachers agree with the existence of TPA, however, they consider that the one held in the Autonomous Region of the Azores has controversial issues which affect its goals (only one assessed teacher affirms to agree with it). Although they acknowledge its educational functions, in their speech it is frequently mentioned the use of the TPA to measure, certificate and select. Those who were interviewed recognize that in general the relationship between assessors and assessed teachers are positive, but the TPA has created some conflicts at school and its influence in their own professional development is limited. Assessors and assessed teachers both agree that the expert responsible for the TPA must be mostly scientific and technical skills and interpersonal skills. They also agree with regard to the idea that the TPA should have annual character for all teachers. As for the differences between assessors and assessed teachers, the first think that came to know about TPA mainly through official procedures (legislation and SREF) and the second by peers and school management services. In the daily practice, these are conflicting ideas about the teachers' profile. While assessors are valuing a teachers' ability to achieve good results and be objective, the assessed teachers hold that are mainly classified by evidence presented in the self-evaluation report and by the display of teaching materials in the lessons observed. They also disagree when half of the assessors support the idea that there should be more lessons observed without a self-evaluation report and half of the assessed teachers support the existence of a self-assessment report without lessons observed, standing out training and improvement concerns, which are not always achieved, as well as guarantees of greater consistency of assessments.

ÍNDICE

Introdução	12
Capítulo 1 – A profissão docente e sua avaliação	18
1.1. Perspetivas sobre a profissão docente	19
1.1.1. O que é ser Professor	19
1.1.2. As competências como praxis	24
1.1.3. Dimensões da profissão docente	27
1.2. Da avaliação à Avaliação do Desempenho Docente	31
1.2.1. Para um conceito de avaliação...	31
1.2.2. Avaliação em educação	33
1.2.3. Modelos de Avaliação do desempenho	38
1.2.4. A Avaliação do Desempenho Docente em Portugal	42
1.2.4.1. Apontamentos históricos da Avaliação do Desempenho Docente em Portugal	42
1.2.4.2. O sistema de Avaliação do Desempenho Docente no continente português em 2011/2012	46
1.2.4.3. A Avaliação de Desempenho Docente na Região Autónoma dos Açores	63
1.2.4.4. Regime transitório da Avaliação de Desempenho Docente	74
1.3. A Supervisão Pedagógica na Avaliação de Desempenho Docente	77
1.3.1. Problemáticas e processos da supervisão na docência	77
1.3.2. O supervisor/ avaliador	89
1.3.3. ADD e Supervisão - Tensões e constrangimentos	100

Capítulo 2 – Metodologia do estudo empírico sobre a profissão docente e sua avaliação	105
2.1. Questões orientadoras	106
2.2. Natureza do estudo	108
2.3. Caracterização dos participantes	109
2.4. Procedimentos e Instrumentos de Recolha de dados	114
2.5. Tratamento de dados: análise de conteúdo	116
Capítulo 3 – Análise e interpretação de dados sobre a profissão docente e sua avaliação	121
3.1. Representações do sentido da profissão docente	125
3.2. Representações sobre o processo e resultados da Avaliação do Desempenho Docente	134
3.3. Representações dos aspetos desejáveis em um modelo de Avaliação do Desempenho Docente	171
Capítulo 4 – Conclusões	182
Referências Bibliográficas	189
Anexos	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1 – Conceções de professor	19
Quadro n.º 2 – Leitura dinâmica da legislação	60
Quadro n.º 3 - Intervenientes diretos do sistema de ADD	67
Quadro n.º 4 - Efeitos da avaliação na carreira dos docentes	73
Quadro n.º 5 – Competências e Funções do Supervisor	96
Quadro n.º 6 – Climias de supervisão	97
Quadro n.º 7 – Finalidades da avaliação docente	100
Quadro n.º 8 - Codificação dos entrevistados	110
Quadro n.º 9 – Caracterização dos professores avaliados	112
Quadro n.º 10 – Caracterização dos professores avaliadores	113
Quadro n.º 11 - Dimensões, categorias, subcategorias e indicadores da análise de conteúdo	119
Quadro n.º 12 – Categoria Motivações para a docência	125
Quadro n.º 13 – Categoria Pressupostos sobre o modelo de avaliação de desempenho docente aplicado na RAA	135
Quadro n.º 14 – Subcategoria Procedimentos na ADD	142
Quadro n.º 15 – Subcategoria Características do professor mais valorizado	152
Quadro n.º 16 – Subcategoria Relação avaliador/avaliado	156
Quadro n.º 17 – Categoria Constrangimentos da Avaliação de Desempenho Docente	158
Quadro n.º 18 – Categoria Influência da ADD no desenvolvimento profissional	164

Quadro n.º 19 – Categoria Representações sobre os elementos alternativos ou complementares ao processo de avaliação de professores	172
Quadro n.º 20 - Categoria Representações sobre os atributos alternativos ou complementares ao avaliador	178

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura n.º 1 - Caracterização do “Conceito de Avaliação”	32
Figura n.º 2 - Potencialidades do processo de avaliação de desempenho docente	48
Figura n.º 3 – Tarefas a realizar no processo de supervisão	92
Figura n.º 4 – Estilos de supervisão	96

INTRODUÇÃO

A concepção do papel da escola na sociedade sofreu, nas últimas décadas, profundas mudanças. Atualmente, solicita-se “que a escola se pense a si própria, tenha um projecto específico e contextualizado no seu ambiente histórico, geográfico e sócio-cultural e se responsabilize pelo seu cumprimento e pela avaliação da qualidade da sua concepção e realização” (Alarcão & Tavares, 2003:131). Deste modo, exige-se ao professor que, na sua atividade profissional, estabeleça relações de trabalho colaborativo rumo ao seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à melhoria da qualidade da educação. Pelo que, o processo supervisivo é muito importante na construção e desenvolvimento do professor enquanto indivíduo aprendente, colaborativo e reflexivo. A supervisão, desde que encarada de uma forma positiva e construtivista e não apenas destinada à formação inicial, mas ligada à aprendizagem e melhoria de práticas ao longo da vida, pode dar um valioso contributo para o crescimento pessoal e profissional do docente e conseqüente qualidade da educação. Assim, ao falar-se em supervisão pedagógica, é inevitável que se fale em processos de apoio e regulação do ensino e da aprendizagem, reflexão e investigação sobre a ação educativa, mudança e melhoria de práticas pedagógicas e didáticas. Aqui emerge um novo sentido de supervisão que não se prende com funções inspetivas, mas com as dimensões formativa e de desenvolvimento e aprendizagem dos agentes educativos e da própria instituição. Como afirmam Alarcão e Tavares “os supervisores [...] têm de reconhecer o pensamento institucional e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, acção, avaliação, monitorização” (2003:149), porque a qualidade do professor, como refere Goldrick (2002, pud Graça, A., Duarte, A., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., Diogo, J., Neves, P., Santos, R., 2011:13),

é “o fator escolar que mais afeta o desempenho dos alunos”. Com efeito, qualidade e avaliação são dois processos interdependentes, uma vez que, uma melhor avaliação dos professores é um meio para melhorar a qualidade do ensino, ou seja, “a avaliação é um instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional que reforça o significado de uma acção de melhoria individual centrada na realidade problemática do ensino” (Pacheco & Flores, 1999:167).

Ao longo dos últimos anos, a Avaliação do Desempenho Docente (ADD) tem tido tratamento legislativo. Em 2010, com a alteração ao Estatuto da Carreira Docente (ECD), o Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, sublinha a importância da articulação entre a avaliação do desempenho e a progressão na carreira, pois a distinção de mérito permite uma progressão mais rápida. Neste sentido, a “avaliação responde a uma dupla finalidade: de progressão e certificação, em função do contexto de trabalho, e de melhoria da aprendizagem profissional, no âmbito do desenvolvimento pessoal” (Pacheco & Flores, 1999: 175).

Na Região Autónoma dos Açores, o modelo de ADD enquadra-se no Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública Regional dos Açores (SIADAPRA), aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 41/2008, de 27 de agosto, que prevê a avaliação da Função Pública e encontra o seu suporte normativo no Estatuto da Carreira Docente na Região Autónoma dos Açores aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2007/A, de 30 de agosto, alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 4/2009/A, de 20 de abril e pelo Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A, de 21 de julho.

A avaliação concretiza-se através da aferição dos padrões de qualidade do desempenho profissional em quatro dimensões: dimensão social e ética da acção

docente; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na vida da escola e na relação com a comunidade; e desenvolvimento profissional ao longo da vida (artigo 68.º do ECD).

A ADD tem tido espaço na comunicação social, implicando por vezes a produção de diversas análises e opiniões superficiais e parciais do fenómeno, em parte, por a relação entre o desempenho docente e os resultados académicos não ser linear e por nem sempre ser fácil a avaliação de determinadas competências. “Por exemplo, mede-se a criatividade. Ora a criatividade o que é? O que é a produção do novo? Como é que se inventa? Quais são os processos de invenção? [...] os critérios de avaliação [...] vão transformar essa intuição, essas capacidades, esse acaso que há em nós [...] vão ser formatados, vão ser avaliados. [...] as pessoas que vão ser submetidas a essa avaliação vão ser homogeneizadas, o que conduz à morte da singularidade” (afirmação do filósofo José Gil em entrevista para o jornal O Público a 29 de maio de 2009 em que justifica a expressão de que o Ministério da Educação “virou todos contra todos”).

Só que a avaliação, exatamente por ser uma das questões centrais da educação, necessita de uma abordagem coerente que não esteja em permanente mutação devido, nomeadamente, a fatores de ordem política. E para isso são indispensáveis procedimentos inclusivos e transparentes de modo a ser possível enquadrar os avaliados nas diversas situações do seu trabalho. É igualmente importante que seja definido o perfil do professor, adequado aos contextos de ação e respeitando as diferentes funções do seu desempenho profissional, sem omitir a importância da vertente científica, tanto na área pedagógica como na do conteúdo lecionado. Para além disso, os avaliadores deverão ter reconhecida competência na

área, fruto de formação especializada. Assim, “uma avaliação que seja conduzida de uma forma superficial, com poucos ou nenhuns recursos, usando sistemas de avaliação inválidos e processos de implementação irregulares, acaba por privar a escola, os seus professores e o público em geral de oportunidades de melhoria e de benefício que o desenvolvimento profissional e a prestação de contas poderiam de outra forma proporcionar” (Stronge, 2010: 40).

É necessário que a implementação da ADD “seja sustentada em referentes pertinentes, externos (oriundos da administração central e da investigação) e internos (oriundos do contexto em que a escola está inserida, nomeadamente o seu projecto educativo), na clarificação e explicitação dos critérios e na construção de indicadores que dêem conta das múltiplas dimensões que estão presentes na construção dos saberes” (Graça *et al.*, 2011:6).

Embora se reconheça a necessidade de se proceder à avaliação de professores, o modelo de avaliação e o perfil do avaliador continuam a suscitar debate. Com a realização desta proposta de investigação apresentam-se elementos relevantes para o questionamento de aspetos concetuais relacionados com a avaliação de desempenho docente, podendo contribuir para uma maior discussão das políticas educativas junto dos diferentes atores educativos, nomeadamente dos professores, cuja visão acerca desta problemática está longe de ser consensual, apesar de a supervisão em contexto de avaliação interpares ser essencial à transformação e promoção do desenvolvimento profissional. Assim, pareceu-nos pertinente desenvolver um trabalho de investigação sobre esta temática, com o intuito de verificarmos o posicionamento de avaliadores e avaliados quanto aos objetivos, métodos e efeitos produzidos pela avaliação do

desempenho profissional dos professores e, ainda, procedermos à sistematização de elementos que faltam e/ou necessitam de ser alterados no modelo vigente.

A escolha da temática de investigação prendeu-se também com dinâmicas de carácter essencialmente pragmático, associadas a aspetos inerentes à “biografia do investigador” (Bogdan & Biklen, 1994), dos quais se destaca o facto de este exercer a atividade docente e, como tal, estar envolvido na avaliação de desempenho nesta Região.

Desta forma, procura-se disponibilizar informação que poderá ser útil tanto aos diretamente implicados nestes processos avaliativos como aos que por ele se interessam ou decidem na matéria, sem esquecer que a avaliação de professores presume “a definição de um perfil de competências” (Pacheco & Flores, 1999:193).

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos.

O primeiro capítulo contém o enquadramento teórico e encontra-se dividido em três secções referentes a clarificações conceptuais que abordam os seguintes temas: i) *Perspetivas sobre a profissão docente*, suas competências e dimensões; ii) *Da avaliação à Avaliação do Desempenho Docente*, onde exploramos o conceito de avaliação em educação e analisamos alguns modelos de ADD, assim como fazemos alguns apontamentos históricos até ao modelo implementado atualmente tanto no continente português como na Região Autónoma dos Açores (RAA); iii) *A Supervisão Pedagógica na Avaliação do Desempenho Docente*, procurando compreender o seu significado no quadro da ADD, bem como o papel do avaliador e as tensões e constrangimentos inerentes ao processo avaliativo.

No segundo capítulo são dadas informações sobre a metodologia utilizada. São explicitadas as razões que nos levaram a enveredar pela utilização de entrevistas como

técnica de recolha de dados e justificam-se as opções metodológicas relativas aos participantes, ao contexto, aos instrumentos e procedimentos de recolha de dados, à análise e à interpretação dos dados.

No terceiro capítulo são apresentados os resultados da análise dos dados das entrevistas e a discussão dos mesmos. Mostra-se a posição de avaliadores e avaliados sobre o processo e resultados da Avaliação do Desempenho Docente, sua relação com as questões supervisivas, fragilidades e potencialidades do atual modelo de avaliação e competências e formação dos avaliadores.

Por último são apresentadas as conclusões da investigação constituindo o quarto capítulo.

CAPÍTULO 1

A PROFISSÃO DOCENTE E SUA AVALIAÇÃO

Para compreender melhor os fundamentos da ADD, interessa, em primeiro lugar, compreender o que é ser professor e o modo como se encaram as funções inerentes à profissão docente. Consideramos pertinente explicar o que se espera que o professor faça, dito por outras palavras, o que é ensinar e o que é ser professor porque certamente estes aspetos também determinam a escolha de determinado modelo de avaliação, uma vez que “todo o sistema de avaliação tem de ter em consideração uma concepção da tarefa de ensinar e um qualquer processo que permita avaliar a competência, o desempenho e a eficácia dos professores” (Fernandes, 2008:16). Para isso, teremos também de abranger o conceito de competência.

1.1. PERSPETIVAS SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE

1.1.1. O que é ser Professor

Atualmente a escola atravessa um período de transformações muito significativas. Os professores, atores insubstituíveis no processo de ensino, têm o seu papel comprometido com uma sociedade que, por um lado, lhes exige constantes adaptações e, por outro lado, nem sempre lhes confere o reconhecimento que lhes corresponde.

A diversidade de perspetivas quanto a esta matéria, *o que é ser professor*, constitui, na opinião de Hadji, um obstáculo à concretização da avaliação, pois “a dificuldade de avaliar os professores deriva muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito do que de problemas técnicos” (1995:32).

Segundo Imbernón (1994, referido por Simões, 2000:13), as conceções do que é ser professor traduzem-se numa pluralidade de figuras (Quadro n.º 1):

- O professor como adaptador de decisões (Postic)
- O professor como autocontrolador (Elliot)
- O professor como prático reflexivo (Cruickshank e Applegate, Zeichner, Shön, Elliot)
- O professor como experimentador constante (Stratemeyer)
- O professor como adaptativo (Hunt)
- O professor como investigador na acção (Core e Shumsky)
- O professor como científico aplicado (Brophy e Evertson, Freeman)
- O professor como artesão moral (Tom)
- O professor como sujeito que resolve problemas (Joyce e Harotunian)
- O professor como indagador clínico (Smyth, Clark)
- O professor como auto-analítico (O’Day)
- O professor como pedagogo radical (Giroux)
- O professor como desenhador (Yinger)
- O professor como artesão político (Kohl)
- O professor como actor político (Carlson)
- O professor como académico (Elnor)
- O professor como artista (Eisner, Pérez)

Quadro n.º 1 – Conceções de professor (Imbernón, 1994 referido por Simões, 2000:13)

Fernandes (2008) cita os estudos recentemente reeditados em 2005 e 2004, respectivamente por Elliot Eisner e Jonh Goodlad, que condensam o conceito do que é ser professor ou o que é o trabalho de ensinar em quatro perspectivas possíveis. O referido autor (Fernandes, 2008:16) resume-as da seguinte forma: ensinar pode ser interpretado como “trabalho” em que o professor se limita à aplicação de orientações e metodologias previamente criadas; como “ofício” em que o professor só utiliza e aplica as regras e as técnicas instituídas; como “profissão” onde é permitido ao professor possuir uma atitude crítica sobre o currículo, o processo de ensino e aprendizagem, assim como, sobre as suas próprias ações; ou como uma “arte”. Aqui, o ensino é baseado na intuição, na dramatização, na improvisação e na criatividade do professor.

Os próprios professores encaram a docência de diferentes formas, defendem Formosinho e Ferreira (2009). Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010) ilustram essas concepções. A concepção de alguns é *militante e missionário*, pois vêem a docência como “uma missão [...], uma causa à qual o professor se entrega com todas as capacidades, dando o máximo de si e sacrificando tudo, nomeadamente a sua vida pessoal e familiar” (p. 78). Por outro lado, existem os que veem a docência numa concepção *laboral* onde “o bom professor é aquele que faz o que lhe mandam, que cumpre o seu dever de trabalhador” (p. 79). Neste contexto, tarefas como preparar aulas ou reuniões, assim como o elaborar e corrigir testes são observáveis e passíveis de serem confirmadas em documentos escritos. Temos ainda a visão *funcionarista* que “acentua a condição de funcionário público do professor e os princípios da impessoalidade, da uniformidade e da universalidade de regras com as quais se deve conformar a acção docente” (ibidem). Significa que do cumprimento dos mesmos

procedimentos não pode derivar qualquer diferenciação dos professores. E para concluir, temos a concepção *profissional* que salienta “a especialização na formação e a diferenciação na carreira” (p. 80) conjugada com a função social.

Inevitavelmente, a par das perspectivas enunciadas, os professores exercem uma profissão que também consiste num “contacto interpessoal directo, sendo essa interacção o próprio processo e parte significativa do conteúdo da intervenção profissional” sendo, por isso, designados por Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho de “profissionais de desenvolvimento humano” (2010:12). O seu desempenho profissional baseia-se em ações e/ou reações que se exercem mútua e reciprocamente, onde para além da inteligência também a vontade, o afeto e a emoção têm implicações no (in)sucesso da intervenção, seja esta ensinar, preparar aulas, participar em reuniões ou promover atividades para a comunidade escolar. O desempenho dos professores “depende da situação específica vivida, [...] da sua competência, do contexto em que trabalha e da sua capacidade para mobilizar e utilizar as suas competências numa diversidade de situações” (Fernandes, 2008:15).

Freire em 1996, em posição semelhante, já defendia que ensinar é uma ação cultural, pois concretiza-se na interação entre professores e alunos, refletindo a cultura e os contextos sociais a que estes pertencem.

A constante interação transforma o ato de ensinar em momentos únicos que dificilmente são explicados apenas à luz da racionalidade, pois o desempenho de um bom profissional é pautado por sentimentos ou afetos e por uma reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Na realidade, não se pode compreender a atividade eficaz do professor quando se encontra perante problemas singulares, complexos, incertos e conflituais da aula, se não se entende o seu sentir e estes

processos de reflexão, porque é através da reflexão crítica que “os professores podem almejar melhorar a eficácia do seu trabalho e caminhar no sentido de alcançar esse objectivo” (Graça, Duarte, Lagartixa, Tching, Tomás, Almeida, Diogo, Neves & Santos, 2011:95). Esta dimensão reflexiva, defendida por vários autores como Dewey (1989), Schön (1983) e Zeichner (1996), consiste no processo através do qual o professor pensa nas suas práticas profissionais. Desta forma, o professor esforça-se por compreender e avaliar as decisões tomadas e que virá a tomar, assim como os processos psicopedagógicos utilizados e a utilizar futuramente e procede a uma triangulação com os resultados obtidos ou que espera obter na sua prática profissional. Stenhouse (1993) reconhece, assim, o professor investigador. Os professores levantam hipóteses que eles mesmos testam nas suas salas de aula. Deste modo, o professor/investigador transforma as suas aulas em laboratórios, porque “La mejora de la enseñanza vendrá, pues, por el desarrollo del arte del profesor y por el reforzamiento de su juicio, que partirá tomando la acción educativa como hipotética y experimental, para pasar a comprobar su validez en la práctica diaria” (Stenhouse, 1998: 12-13).

No campo português, Maria do Céu Roldão considera o “currículo como campo de acção do professor” (2000:15) e “os professores como principais especialistas do currículo” (2000:17), enfatizando que “pensar curricularmente significa tão só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele” (2000:17).

Neste cenário, “a reflexão implica a imersão consciente do Homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios

simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (Ros & Gómez, 1997: 105). A reflexão permite uma análise que orienta a ação. Assim, o conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só se pode considerar um instrumento dos processos de reflexão quando se integra significativamente no indivíduo, não em parcelas separadas, mas nos esquemas de pensamento mais genéricos que o indivíduo ativa quando interpreta a realidade concreta em que vive e na qual atua.

O profissional, como afirma Schön (1983), deverá refletir: a) sobre as normas, crenças e apreciações implícitas que fundamentam e minam os processos de valorização e juízo; b) sobre as estratégias e teorias implícitas que determinam uma forma concreta de comportamento; c) sobre os sentimentos provocados por uma situação e que tenham condicionado a adoção de um determinado curso de ação; d) sobre a forma como se define e estabelece o problema; e) sobre a maneira como o profissional se insere dentro do contexto institucional em que atua.

Podemos então dizer que o professor é um profissional que exerce uma função remunerada no sistema de ensino público ou privado; o professor é um cidadão, o que lhe confere uma dimensão cívica e política incontornável; o professor é uma pessoa com sentimentos, valores, preocupações e emoções, pelo que a sua dimensão humana, moral e afetiva não pode ser negligenciada; o professor é ainda um membro da organização escolar e da comunidade educativa, pelo que tem igualmente uma dimensão organizacional e associativa e, como não poderia deixar de ser, um profissional com conhecimentos e competências de ensino em determinada área ou áreas do saber.

Fala-se muito de competências, quer ao nível do trabalho quer da formação, sem que esta expressão ganhe um significado sólido e partilhado. Isso faz com que, muitas vezes, saberes e competências se confrontem desnecessariamente. Esse é o motivo por que faremos um breve apontamento sobre as perspetivas que subjazem ao conceito de competência.

1.1.2. As competências como praxis

O termo competência, como explica Caetano (2008), já foi objeto de muitos estudos desde a década de 50 no campo da psicologia. Nesta altura, o termo “está associado à motivação para realizar as actividades e é utilizado para designar as características subjacentes ao desempenho eficaz ou elevado de um individuo” (Caetano, 2008: 34).

Segundo Mário Ceitil (2006), o termo competência ainda hoje é entendido de diferentes formas nos mais variados contextos, podendo-se distinguir quatro perspetivas: i) competência como atribuição, concedida por alguém externo à pessoa para o exercício de uma função, entendida como um “elemento formal, quer a pessoa a use ou não” (p. 25); ii) competência como qualificação, onde a pessoa adquire saberes certificados através do ensino formal, profissional ou ao longo da vida (desde que validadas); iii) competência como uma característica pessoal (como inputs - qualidades intrínsecas aos indivíduos); iv) competência como um comportamento ou ação (como outputs – resultados ou comportamentos).

No nosso trabalho será dado um maior enfoque às duas últimas perspetivas por considerarmos que alguma da sublevação da Avaliação do Desempenho Docente pode

estar relacionada com a falta de clarificação, para os intervenientes, do que deve ser avaliado, se a demonstração efetiva das competências no desempenho comportamental ou a detenção ou acumulação pessoal de tais competências enquanto recursos ou características dos indivíduos.

As competências, entendidas como uma característica pessoal, são perspetivadas como fazendo parte da personalidade, isto é, enquanto fatores inerentes à personalidade de cada sujeito e não estão necessariamente dependentes dos comportamentos que a pessoa possa assumir (Ceitil, 2006). Como característica intrínseca, a competência remete para uma parte profunda e estruturada da personalidade da pessoa e é capaz de predizer o comportamento dessa pessoa em diversos contextos. É exatamente a estruturação profunda que atribui consistência às competências, permitindo diferenciar as pessoas consistentemente competentes daquelas que apresentam um bom desempenho somente de forma esporádica ou ocasional (Ceitil, 2006).

As competências como um comportamento ou ação centram-se nas atitudes dos indivíduos e nos seus comportamentos em contextos reais. Desta forma, as competências manifestam-se por comportamentos observáveis que deverão estar de acordo com mínimos específicos exetáveis. Assim, as competências como comportamento ou ação valorizam o modo de agir do indivíduo em contexto, em detrimento das características pessoais. Ou seja, de acordo com esta perspetiva as competências são observáveis, manifestam-se exteriormente e podem ser medidas, uma vez que “os traços e as características são realidades em potência, enquanto que as competências são realidades em acto e, como tal, visíveis, observáveis e, naturalmente, mais facilmente mensuráveis” (Ceitil, 2006: 34).

Os estudos de Spencer e Spencer (1993) deixaram a sua marca na literatura através do modelo explicativo das competências, muito conhecido como o Modelo do Iceberg. Com esta analogia os autores pretendiam fazer uma divisão entre as competências consideradas mais internas e aquelas de carácter externo. A parte visível do iceberg corresponde à performance ou ao comportamento manifesto, incluindo todas as capacidades e conhecimentos aplicados e/ou técnicos. A dimensão escondida refere-se às competências mais internas da pessoa como as motivações, os traços de personalidade, o autoconceito, as atitudes e os valores próprios. Estas competências relacionadas com a personalidade correspondem ao que a pessoa dá de si mesma ao exercer determinada função, sendo assim mais difíceis de desenvolver ou mudar.

Alarcão (1998: 48-9) percebe o conceito de competências quase como uma simbiose entre as duas perspetivas exploradas anteriormente ao afirmar: “a noção de competência profissional educativa do professor foi olhada, num passado não muito distante, como um conjunto de microcompetências acumuláveis, válidas por si só, independentemente do contexto do seu desempenho e susceptíveis de, uma vez aprendidas, possuírem a capacidade de transferência quase automática para a vida profissional [...]. Considero que o desempenho de qualidade não resulta apenas do domínio de certos conhecimentos e da sua articulação em acção, mas é o rosto visível de uma competência pessoal, global, interactiva, de natureza ecológica, caracterizada não tanto pela presença de determinados elementos, mas sobretudo pela sua interactividade e pela sua capacidade de mobilização em situação, isto é, na interacção com o meio ambiente. [...] Teremos de pensar em redes dinâmicas de competências e não apenas em listas estáticas de competências”.

Segundo este ponto de vista, em que as competências terão que ser visíveis, observáveis e qualificadas, é necessária a definição de indicadores comportamentais por forma a torná-las mais específicas, facilitando assim a sua operacionalização e observação, evitando que a avaliação das mesmas seja dúbia e subjetiva.

Observamos também, desta forma, que o conceito de competência tem relação direta com a praxis, com o agir concreto dos sujeitos e com as ações que realizam para resolver os problemas relativos à profissão. Neste sentido ser competente significa saber fazer bem, exercer com qualidade determinada atividade, possuir saberes e posicionar-se perante esses saberes, fazendo a conexão entre as dimensões, técnica, política, ética e estética da ação (Freire, 1996). Em síntese, para ser competente é necessário articular o saber, o fazer, o dever e o ser no decorrer do exercício profissional e não é algo que se adquire de uma vez por todas, é uma construção feita na atuação.

1.1.3. Dimensões da profissão docente

Portanto, os professores têm que ser capazes de se mover à vontade num trabalho multifacetado, apelando a conhecimentos, formas de expressão e de pensamento numa variedade de domínios. Como defendem Alarcão e Roldão (2008: 67), “o saber profissional específico dos professores não pode ser compreendido, se o desligarmos da função social dos professores como alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento Humano que envolvam o educando na multiplicidade e interactividade das suas dimensões: cognitiva, afectiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética”.

No nosso país, é a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), mais concretamente a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (agora com nova redação na Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto), que faz referência aos princípios gerais sobre a formação dos professores e educadores de infância assim como à formação inicial e contínua que lhes é exigida. Mais tarde, o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, organizou em quatro dimensões o perfil geral de desempenho dos professores e educadores: i) profissional, social e ética; ii) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; iii) participação na escola e relação com a comunidade; iv) desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A Comissão Europeia (2004) considera serem três as competências centrais inerentes à profissão docente: trabalhar com os outros; trabalhar com o conhecimento, a tecnologia e a informação; trabalhar com e na comunidade. Desta forma o professor deve ser um profissional reflexivo muito envolvido nos processos de ensino e aprendizagem relativamente ao conhecimento dos conteúdos curriculares, à inovação pedagógica, à investigação e mesmo às dimensões cultural e social. Assim, adotou um quadro de princípios comuns para as competências e qualificações dos docentes, o qual deverá ser entendido como uma profissão qualificada; uma profissão num contexto de aprendizagem ao longo da vida; uma profissão com mobilidade e uma profissão baseada em parcerias.

O National Board for Professional Teaching Standards (2006), nos EUA, definiu cinco domínios que caracterizam o trabalho docente e as situações que os professores enfrentam diariamente: envolvimento e apoio ao processo ensino e aprendizagem dos alunos; conhecimento das matérias disciplinares e das metodologias de ensino; gestão

e monitorização das aprendizagens dos alunos; reflexão sistemática sobre a sua prática e aprendizagem a partir da experiência; pertença a comunidades de aprendizagem.

Darling-Hammond clarifica e distingue dois conceitos relacionados, o de qualidade dos professores e o de qualidade do ensino. Refere que “a qualidade do ensino é, em parte, uma função da qualidade do professor [...] mas é também fortemente influenciada pelo contexto de ensino. [...]. Um professor “de qualidade” pode não ser capaz de proporcionar um ensino de qualidade num contexto onde se verifica um desfasamento entre as exigências da situação e o seu conhecimento ou destrezas [...]. Por exemplo, um professor preparado para ensinar alunos do ensino secundário pode não ser capaz de ensinar alunos mais novos; um professor que é capaz de ensinar alunos com elevadas destrezas e competências pode não ser capaz de ensinar alunos que têm dificuldades ou que não dispõem em casa dos recursos que o professor está habituado a assumir que existem” (2000: 4).

A qualidade dos professores diz respeito ao conjunto de traços pessoais, destrezas e perspetivas que alguém traz para o ensino, incluindo também determinadas disposições em termos de comportamento.

Fatores relacionados com a escola de massas como o alargamento do campo de recrutamento (a coexistência nas mesmas escolas de docentes formados profissionalmente e de agentes de ensino ou seja docentes sem formação profissional), as diversificadas formações iniciais e as diferentes experiências profissionais dos professores (o tipo de alunos a quem lecionou, de comunidades escolares e locais em que viveu, de cargos que desempenhou ou de projetos em que esteve inserido) originam, segundo Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010), a diferenciação entre os professores. Assim, há diferenças entre os professores

no que respeita a “capacidades, interesses, motivações, personalidade, disponibilidade e empenho, formação inicial, experiência profissional, actualização e formação permanente” (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010: 80).

A verdade é que um professor competente não resulta da simples sobreposição de uma lista de competências, mas a identificação de dimensões decisivas da prática profissional ajuda a clarificar o que se espera afinal do professor. E é essa incerteza que, muitas vezes, transforma o professor num profissional angustiado pela complexidade do seu trabalho, que é maior do que no passado, como afirma Nóvoa (2008). Desta forma, este autor valoriza duas competências no exercício da docência que nos parecem sistematizar as dimensões da profissão docente. A competência de organização, pois, hoje em dia, o professor não é um mero transmissor de conhecimento, nem uma pessoa que apenas trabalha no interior de uma sala de aula. É um organizador do ponto de vista da estrutura da escola, na medida em que se envolve na organização do trabalho escolar e esta é mais do que o simples trabalho pedagógico, é mais do que o simples trabalho do ensino, é tudo o que vai além destas dimensões.

Quanto às competências relacionadas com a compreensão do conhecimento, não basta deter o conhecimento para o saber transmitir, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de o reorganizar, ser capaz de o reelaborar e de o transpor em situação didática, normalmente em sala de aula.

1.2. DA AVALIAÇÃO À AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Um estudo sobre avaliação de desempenho do professor terá que, necessariamente abordar o conceito de avaliação à luz de diversos contributos teóricos.

1.2.1. Para um conceito de avaliação...

O conceito de avaliação faz parte da vida, pois é uma atividade natural inerente ao próprio ser humano que implica uma dimensão inconsciente. Se não vejamos, por exemplo, frequentemente, antes de sairmos de casa, avaliamos o estado do dia, olhando para o céu, procurando saber (juízo de valor) se vai ou não chover. Perante isto, decidimos que roupa vestir, o calçado a utilizar, etc. Por outro lado, quando ouvimos uma lição, uma entrevista, um discurso político, estamos constantemente e de forma não intencional a realizar juízos de valor, todos eles em níveis muito distintos, não só sobre os oradores como também acerca do seu próprio discurso.

Desta forma, podemos afirmar que a ideia de avaliação está presente desde o início da civilização e nasceu com o próprio ser humano, no sentido em que “o homem observa, o homem julga, isto é avalia” (Vianna, 1997: 6).

Um dos grandes especialistas da matéria, Charles Hadji (1994: 27) afirma, a propósito da questão o que é avaliar?, “que a resposta será sempre inacabada e inexacta”. Isto porque não encerra uma só interpretação.

Serpa (2010), do levantamento que faz sobre os sentidos que a avaliação pode ter, conclui que são inúmeros os autores que apontam a emissão do juízo de valor como um dos seus elementos essenciais. Por exemplo, Scriven (1991) vê a avaliação como um processo de recolha de informação que é comparada com um conjunto de

critérios ou padrões, terminando na formulação de juízos de valor. Nesta linha de pensamento, também Stufflebeam (1980 citado por Ventura, 2006: 32) define avaliação como “um processo através do qual se delimitam, obtêm e fornecem informações úteis que permitam julgar decisões possíveis”.

Segundo Alaiz, Góis e Gonçalves (2003: 10) avaliar “significa examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objectivo fixado, com vista a tomar uma decisão”. Assim sendo, “a avaliação termina na formulação do juízo de valor ou mérito, antecedendo a tomada de decisão, mas não se confundindo com ela” (ibidem) como nos mostra a Figura n.º 1.



Figura n.º 1: Caracterização do “Conceito de Avaliação” (Alaiz et al., 2003: 10)

Segundo Hadji (1994: 31), a avaliação denomina-se como “o acto pelo qual se formula um juízo de valor incidindo num objecto determinado [...] por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação [...]”.

Mais especificamente, o mesmo autor esclarece que o processo de avaliação se prende com o confronto entre um referente (conjunto de normas ou critérios) e um referido (aspectos observáveis a partir da realidade), traduzindo-se na expressão de um

juízo de valor. Neste contexto, “ [...] os juízos de valor são aqueles por meio dos quais se aprecia o que vale a realidade [...]. Em sentido lato, o valor é característica que faz com que certas coisas mereçam ser apreciadas.” (ibidem).

Pacheco (2001: 128) entende-a como “um processo global, realizado por diferentes pessoas e em sucessivos níveis e dependente de uma estrutura facetada que implica, entre outros aspectos, a perfilhação de uma noção de avaliação e a consideração das suas diferentes dimensões” que, por um lado, pode implicar medida, no sentido da descrição quantitativa de um determinado comportamento e, por outro, classificação, ou seja, integração do resultado obtido numa determinada escala ou ordenação dentro de uma estrutura hierárquica, acabando por ser um processo de obtenção e tratamento de informação que conduz à elaboração de um juízo de valor, que leva a uma tomada de decisão.

No âmbito deste estudo, a avaliação é por nós considerada como um campo de escolhas que exige a construção de referenciais metodológicos e abordagens que não se limitem a avaliar os resultados, mas que conduzam à compreensão dos processos que geraram esses resultados.

1.2.2. Avaliação em educação

O conceito de avaliação percorreu uma longa trajetória, ao longo da história. A evolução das suas funções aponta para um processo que não segue padrões rígidos, mas que é determinada por diversas dimensões: pedagógicas, históricas, sociais, económicas e políticas, entre outras (Pacheco & Flores, 1999).

Guba e Lincoln (1989 citado por Simões, 2000: 9; Alaiz, Góis e Gonçalves, 2003:10-11) analisaram a evolução deste conceito no século XX e identificaram quatro

momentos que designaram de “quatro gerações de avaliação”. Na primeira geração (início do século XX), enfatiza-se a medição dos resultados escolares, entendendo-se os conceitos de avaliar e de medir como sinónimos. Procura sempre medir o domínio dos conteúdos das disciplinas na escola. Os resultados obtidos nos testes eram a medida e a prova do grau de sucesso. O papel da avaliação era técnico. Tudo seria mensurável. Assim, o avaliador devia dominar os instrumentos de medida adequados e disponíveis e quando esses instrumentos não existissem esperava-se que o avaliador/investigador fosse capaz de os elaborar.

Na segunda geração (entre as décadas de 30 e 50), a centralidade atribuída à medição dá lugar à avaliação centrada nos objetivos - a finalidade da avaliação traduz-se na descrição de pontos fortes e fracos do que é avaliado. Esta geração está relacionada com o desenvolvimento da pedagogia por objetivos e introduz o conceito de avaliação formativa. É ainda esta geração que associa avaliação, conhecimentos e condições de aprendizagem.

Na terceira geração (desde o início dos anos 60), o ato de avaliar tem como finalidade emitir um juízo acerca do mérito ou valor de um objeto (Scriven, 1967 citado por Simões, 2000: 9).

Na quarta geração (últimas décadas do século XX), enquadrada no paradigma construtivista, a “palavra chave [...] é a negociação” (Simões, 2000: 9). Procura-se a “construção da realidade, atribuição de sentido às situações, influenciada por diferentes elementos contextuais e pelos valores de vários intervenientes no processo (os avaliados são co-autores da sua própria avaliação – orientada para a negociação) ” (Santos, 2009: 14).

Como podemos observar a avaliação era vista sobretudo como constatação do nível de domínio de certos conhecimentos e hoje em dia, para além disso, reconhece-se que é necessário avaliar também habilidades, atitudes, características dos processos, efetividade dos recursos e a influência dos contextos organizativos e ambientais. Deste modo, a avaliação de professores resulta de desígnios para a melhoria da escola, tendo surgido na sequência da avaliação dos alunos e da avaliação de programas ou projetos.

O Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981), embora colocando enfoque na instituição educativa, nomeadamente nos programas, nos materiais e nos projetos que desenvolve, acentua o facto de a avaliação estar presente em todos os domínios da atividade humana.

Sendo a avaliação uma “parte inevitável de todo o empreendimento humano” (Rodrigues, 1999: 18), ela é igualmente “uma das actividades fundamentais de todos os serviços profissionais” (Stufflebeam & Skinfield 1989: 17) e “tem vindo a assumir uma importância crescente nos mais variados domínios da sociedade” (Simões, 2000: 7) por ser uma poderosa ferramenta de gestão no sentido em que pode proporcionar dados que permitem a melhoria e desenvolvimento das práticas, o planeamento das estratégias, fornecer sustentabilidade à tomada de decisões em todos os domínios, e porque, como diz Clímaco (2000: 5), “introduz mecanismos de organização da informação sobre aspectos ou sectores específicos de uma organização ou área de actividade, que têm como consequência promover um olhar sobre si mesma, procurar uma explicação, um sentido para a acção empreendida, melhorar os resultados ou a sua eficácia”.

É assim que, no domínio da educação, a avaliação se reveste, como afirma Rodrigues (1999), de múltiplas facetas: orientar os alunos segundo as suas capacidades, julgar o nível de competência de um professor que, por sua vez, possibilita avaliar o desempenho das escolas.

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, estabelece o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do sistema Educativo). Este documento estabelece que “o sistema de avaliação deve, através de participação em projectos e estudos desenvolvidos a nível internacional, permitir aferir os graus de desempenho do sistema educativo nacional em termos comparados.” (ponto 2, art.º 3.º).

A avaliação deve ser uma das prioridades do ponto de vista da monitorização do desempenho dos diversos intervenientes no processo educativo e da aferição da qualidade global do sistema educativo. Interessa avaliar, com rigor, o que os alunos sabem efetivamente em relação ao perfil desejado no final de cada ciclo de escolaridade. Interessa, ainda, conhecer a qualidade do trabalho dos professores, qual é o seu desempenho do ponto de vista científico e pedagógico e qual a sua contribuição para o sucesso educativo dos seus alunos bem como para a qualidade da instituição.

McLaughlin e Pfeifer (1998, citados por Simões, 2000: 26) sustentam que é necessário resolver um condicionalismo de ordem organizacional nas escolas, que consiste na “mudança das normas e dos valores organizacionais, criando e sustentando uma cultura de avaliação”. Para tal, é necessário “não só estabelecer as condições que possibilitem a avaliação dos professores (uma comunicação aberta e confiante) mas, também, desenvolver estratégias e processos que alimentem e

fortifiquem esse desígnio”, pelo que defendem que a solução passará por dois passos fundamentais: a criação de uma cultura de avaliação na escola e a manutenção e reforço dessa cultura, o que, de alguma forma, não coincide com o que Pacheco e Flores (1999: 167), sustentando-se na posição de Iwanicki (1997), consideram que acontece ainda em muitos sistemas avaliativos em que “a avaliação do professor é um subproduto da preocupação com a eficácia das escolas na prossecução dos objectivos de aprendizagem pretendidos”, sendo, assim, entendida essencialmente num sentido político.

Não podemos desprezar o modo como se avaliam os professores, pois tem implicações nas escolhas que estes fazem sobre as formas de ensinar e, conseqüentemente, estas podem determinar a forma de aprender dos alunos. Portanto, não é “indiferente que se opte por um modelo de avaliação behaviorista, ou por modelos mais personalistas ou mesmo reflexivos. A escolha de um modelo ora centrado nas aquisições, ora centrado no percurso ou na análise será determinante para a organização de toda a escola e para a forma de condicionar o trabalho e as aprendizagens dos alunos” (Ruivo, 2009: 41).

Neste ponto, deparamo-nos com algumas interrogações: o que é um modelo de avaliação? Que modelos de avaliação de desempenho existem?

A resposta a estas perguntas é dada de imediato e a exposição mais pormenorizada de modelos de avaliação existentes no continente português e na Região Autónoma dos Açores será efetuada em tópico posterior.

1.2.3. Modelos de Avaliação do desempenho

Os modelos de avaliação têm três características principais (Machado, 2009: 51): a abstração, a polissemia e a regulamentação.

Caracterizam-se pela abstração porque os modelos são definidos, como “construções abstractas, sem conteúdo normativo explícito” (ibidem), onde se tenciona mostrar “a maneira como um avaliador conceptualiza e descreve o processo de avaliação” (Madaus & Kellaghan, 2000: 20 citado por Machado, 2009:51).

Caracterizam-se também pela polissemia, uma vez que, consoante o campo epistemológico em que nos situamos, os modelos adquirem um significado diferente, isto é, “a palavra modelo surge como uma construção figurada da própria realidade” (Machado, 2009: 51).

A regulamentação, porque os modelos funcionam também como um padrão, que tem sempre implícitas “opções axiológicas, políticas e epistemológicas” (ibidem). Como referem Bonniol e Vial “pensar em um modelo é – pelo menos na avaliação – utilizar um conjunto de princípios, axiomas e postulados que só são visíveis porque uniformizam os discursos e as práticas decorrentes” (2001: 11 citado por Machado, 2009: 51).

Ao falarmos de modelos de avaliação, também devemos ter presente o que Hadji (1994: 149) chama de “intenções dominantes”. Assim, o autor considera que os diferentes modelos de avaliação se constituem como respostas às intenções que presidem à avaliação. Na mesma posição se apresenta Simões (2000) ao entender que são os propósitos previamente definidos que vão determinar tanto o objeto de avaliação como o modelo a utilizar.

Desta feita, a avaliação pode ser perspectivada, segundo Hadji (1995: 30), em função de três usos sociais: “gestão administrativa das carreiras [...], desenvolvimento pessoal e profissional [...] e aperfeiçoamento do funcionamento do conjunto do sistema”. Iwanicki (1995: 224, citado por Pacheco & Flores, 1999: 174) situa-se na mesma perspetiva ao conferir à avaliação os desígnios de “responsabilidade [...]; desenvolvimento profissional [...]; de melhoria da escola [...]; de selecção”. Ainda na mesma linha, Shinkfield e Stufflebeam (1995) consideraram ser propósitos da avaliação a melhoria da qualidade do ensino, o auxílio em áreas prioritárias prestado aos professores, a proteção dos professores competentes e a exclusão dos incompetentes.

Não sendo intenção do nosso trabalho enumerar ou explicar todos os modelos de avaliação do desempenho preconizados na literatura, apresentam-se de seguida, aqueles que consideramos pertinentes para construção do quadro de referência desta investigação.

Sanches (2008: 174-175) desenvolveu um estudo com o objetivo de caracterizar a estrutura e funcionamento dos sistemas de carreira e avaliação de desempenho docente em países da América e Europa. Sobretudo no âmbito das funções a que se destina, identifica, basicamente, cinco modelos de avaliação de desempenho dos professores: i) autoavaliação - feita de forma sistemática, em articulação com a avaliação da escola e sem recurso a avaliação externa (Finlândia); ii) casuística – realizada com entidade externa e apenas em circunstâncias especiais como a seleção de candidatos (Espanha e Itália); iii) dirigida ao desenvolvimento profissional – realizada por entidade externa, anualmente, em que o desempenho do professor é articulado com os resultados dos alunos segundo standards estabelecidos, sugerindo

melhorias e eventualmente planos de formação profissional (Califórnia); iv) de incremento salarial – realizada periodicamente por entidade externa com o intuito de promover aumentos salariais, em função da classificação obtida (Chile e Roménia); v) de subida de escalão com incremento salarial – realizada sistematicamente por entidade externa como forma de determinar subidas na carreira, afastamento do serviço ou necessidade de desenvolvimento profissional (Colômbia e Reino Unido).

Já Veloz (2000), baseando-se tendencialmente nas dimensões que orientam o ato avaliativo, sistematizou quatro modelos de avaliação de desempenho docente:

i) Modelo centrado no comportamento do professor na sala de aula. Tem como fundamento a avaliação da capacidade de criar um ambiente favorável à aprendizagem, ou seja, a eficácia do professor é apreciada a partir da identificação dos seus comportamentos na sala de aula. Este tipo de avaliação tem por base a observação e respetivos registos, interpondo-se um problema de subjetividade quando a observação será apenas feita em função das conceções que o observador tem sobre o ensino.

ii) Modelo centrado no perfil do professor. Tem como objetivo avaliar a adequação do desempenho do professor às competências e características previamente definidas do considerado professor ideal. Este perfil é construído a partir das conceções que os alunos, pais, professores e dirigentes têm do que é ser um bom professor e que estão relacionadas com o sucesso dos alunos, o que é considerado uma vantagem. Todavia constitui também uma desvantagem pelo facto de ser possível definir um perfil de professor inatingível, cujas características, por vezes, não têm relação direta com o sucesso dos alunos.

iii) Modelo da prática reflexiva. Consiste numa reflexão sobre as ações (Schön, 1983) já desenvolvidas para apurar os êxitos, fracassos ou aspetos que necessitam de ser alterados e assim emitir um juízo de valor. Este modelo tem um duplo intuito, o de promover o desenvolvimento profissional dos docentes e de efetuar o controlo necessário à tomada de decisões sobre afastamentos ou promoções.

iv) Modelo centrado nos resultados obtidos. Está claramente centrado no produto, dado que se pretende avaliar o desempenho do professor em função dos resultados obtidos pelos alunos. A ele está subjacente o risco de poder levar ao descuido de aspetos importantes do processo de ensino/aprendizagem que, em última instância, determinam a qualidade do ensino. Poderá enformar, ainda, um problema de justiça, ao colocar o professor como único responsável pelo sucesso dos alunos.

Na nossa perspetiva, a avaliação do desempenho dos docentes pode dar resposta a diferentes finalidades, mas a sua incorporação nas práticas pedagógicas correntes deve incentivar e estimular o desenvolvimento profissional docente, contribuindo para melhorar o ensino e, muito particularmente, as aprendizagens. Ou seja, a avaliação dos professores deve potenciar e credibilizar as suas competências científicas, pedagógicas e profissionais através de processos sistemáticos e deliberados de regulação e de melhoria do ensino no seu sentido mais lato. Consequentemente, a avaliação poderá ser um importante meio através do qual educadores e professores vejam mais reconhecidos e valorizados o seu trabalho e a sua profissão, “deve ajudar-nos a conhecer e a compreender as realidades para que as possamos transformar e melhorar” (Fernandes, 2009: 20).

1.2.4. A Avaliação do Desempenho Docente em Portugal

Neste capítulo, procura-se fazer, numa fase inicial, um breve apontamento de aspetos relevantes da história da avaliação de desempenho dos docentes em Portugal. Posteriormente procede-se à exposição e análise dos modelos de ADD em Portugal continental e na Região Autónoma dos Açores que se configuram de forma distinta desde 2007, devido às necessidades e especificidades de cada um dos sistemas educativos em causa.

1.2.4.1. Apontamentos históricos da Avaliação do Desempenho Docente em Portugal

Enquanto vigorou um regime político não democrático, entre 1947 e 1974, a avaliação dos docentes foi realizada pela inspeção e os professores não tinham oportunidade de se manifestarem sobre os resultados dessa avaliação inspetiva, sendo a responsabilidade da classificação inteiramente da inspeção que atribuía a classificação de *bom* ou *deficiente* a partir da informação recolhida (Pacheco & Flores, 1999: 184).

Entre 1974 e 1986, com a institucionalização do regime democrático, a avaliação dos professores “desapareceu da agenda educativa”, uma vez que era conotada com uma forma de controlo, própria do sistema autocrático do passado (Curado, 2002: 16).

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86, de 14 de outubro, definiu os princípios estruturais da carreira docente (aspeto já referido no ponto 2 deste primeiro capítulo) e a avaliação de professores é ponderada novamente relacionando-se com a progressão na carreira: “a progressão da 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” (número 2 do artigo 36.º). Por outro lado, o Decreto-Lei n.º 409/89, que concretiza a Estrutura da Carreira Docente e o seu Estatuto Remuneratório, determina no seu artigo 9.º que a progressão nos escalões da carreira se faz através da avaliação do desempenho e através da frequência de formação com aproveitamento.

A promulgação do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, constituído como o primeiro estatuto da carreira docente (ECD) publicado (Graça *et al*, 2011: 34), estabeleceu um conjunto de direitos e deveres dirigidos a uma carreira única, para educadores de infância e professores, dividida em dez escalões com a exigência de um período probatório para professores principiantes a fim de ser verificada a sua adequação profissional às funções a desempenhar, bem como a consagração da necessidade de avaliação do desempenho dos docentes, em geral, com vista à melhoria da atividade profissional.

Através do Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho, foi regulamentada a prática avaliativa dos professores, com o intuito de promover o seu desenvolvimento profissional e de reforçar a autonomia das escolas onde a menção atribuída seria de *Satisfaz* ou *Não Satisfaz*. Assim, o avaliador era o presidente do conselho diretivo da

escola que considerava um relatório de autoavaliação elaborado pelo professor, devendo “conter a apreciação crítica da actividade docente” (Decreto Regulamentar n.º 14/92), e os créditos obtidos por frequência de ações de formação (Curado, 2000: 26), o que demonstra a importância da formação contínua no desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, na progressão na carreira (Pacheco & Flores, 1999: 140). Com o Despacho nº 247/ME/93, de 24 de dezembro, o professor adquire o direito de se candidatar, uma única vez ao longo da carreira, à situação de mérito.

Pacheco e Flores (1999: 187), lembrando um estudo desenvolvido por Simões (1998: 247), referem que nos encontramos “perante um modelo de avaliação que se encontra distante de primar pela eficácia”.

Procede-se à revisão do ECD, pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro, introduzindo-se alterações na política de avaliação de professores. Contudo, é substituído “por um outro que, na globalidade, mantém não só a filosofia do anterior, mas no qual também permanecem os critérios e os métodos de avaliação” (Pacheco & Flores, 1999: 188). A avaliação de professores continua a ter por base o relatório de autoavaliação, agora designado por *documento de reflexão crítica*, e a prova de conclusão de um número determinado de créditos de formação. Para além de ter de ser sucinto, deve refletir o trabalho desenvolvido pelo docente tanto na componente letiva como não letiva, sendo que a obtenção da menção *Não Satisfaz* implica a não progressão na carreira. Para obter a menção de *Bom* e *Muito Bom*, o professor pode requerer a apreciação da comissão de avaliação do Conselho pedagógico (Decreto-Lei nº 1/98, 2 de janeiro). O documento de reflexão crítica é considerado como “um

registo que pode ajudar os professores a analisarem as suas actividades, mas não deixa de também ser reduzido a uma classificação administrativa sem qualquer efeito de diferenciação. Por outras palavras, não equivale a uma avaliação rigorosa, pois o referido documento não é julgado por avaliadores específicos em função de referentes criterialmente definidos, mas por uma mera tarefa de rotina administrativa com a finalidade de confirmar um propósito de certificação” (Pacheco & Flores, 1999: 189). Estes autores acrescentam, ainda, que “o processo de avaliação do professor continua a significar [...] a mera catalogação dos bons serviços. Trata-se de um processo que acentua o controlo administrativo em detrimento da melhoria profissional” (p. 190).

Para Fernandes (2008: 12), a avaliação dos professores, nos últimos 30 anos, tem vindo a suscitar um interesse crescente junto dos mais variados setores: políticos, científicos, profissionais e económicos. O autor acredita que o fundamental de qualquer sistema de avaliação reside na compreensão das questões teóricas que o fundamentam; nas conceções e visões do mundo, da escola, da aprendizagem e do ensino que o sustenta; dos valores e da ética que o orientam e também das políticas que o motivam.

Seguindo esta linha de pensamentos, Pacheco e Flores salientam que a avaliação docente “pressupõe, aliás, a definição de um perfil de competências que, uma vez discutido e legislado, deve ultrapassar a mera declaração de intenções” (1999: 189).

Curado, num estudo realizado em 2000, registou a diversidade de opiniões dos professores sobre eventuais alterações a esta configuração administrativa de avaliação de professores (que vigorou até 2007). Uns salientavam que as condições de trabalho

eram mais importantes para a melhoria da qualidade educativa do que a avaliação profissional; outros, sobretudo os professores do 1.º ciclo, manifestavam “a recusa da avaliação em si mesma” (p. 118); outros ainda expressavam o receio dos efeitos perversos que uma avaliação dirigida à determinação do mérito pode ter no ambiente escolar, além de ser perspectivada como fonte de intensificação do trabalho.

1.2.4.2. O Sistema de Avaliação do Desempenho Docente no continente português em 2011/2012

A entrada em vigor de outra versão do ECD, com o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, introduz profundas alterações na estrutura da carreira e progressão dos docentes. Esta legislação é complementada com o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, que especifica os objetivos da avaliação, quem são os avaliadores, qual o objeto da avaliação e através de que processos deverá esta decorrer. O preâmbulo do DL n.º 15/2007 destaca que é terminante “promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação”, visando a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos. Está em causa dotar “cada estabelecimento de ensino de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade e que constitua uma categoria diferenciada” (ibidem). Isto só será possível consagrando “um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira, que permitam identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva” (ibidem).

São objetivos gerais deste sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário a melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens dos alunos, bem como o fornecimento de orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, num quadro de reconhecimento do mérito e da excelência (artigo 40.º, número 2). Mais especificamente, a avaliação do desempenho dos professores tem como objetivos: contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente e para a valorização do seu aperfeiçoamento individual; permitir inventariar necessidades de formação dos professores, bem como detetar os fatores que influenciam o seu rendimento profissional; diferenciar e premiar os melhores profissionais; facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente; promover o trabalho de cooperação entre professores e qualidade dos serviços prestados à comunidade (artigo 40.º, número 3). Assim, as principais finalidades do sistema de avaliação do desempenho são a identificação do potencial de desenvolvimento profissional do docente e o diagnóstico das respetivas necessidades de formação.

O esquema seguinte evidencia as potencialidades do processo de avaliação de desempenho docente:

TRABALHO COLABORATIVO – PROCESSOS DE REFLEXÃO INDIVIDUAL E COLETIVO



POTENCIALIDADES DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO	Alunos	- Melhoria das aprendizagens.	VALORIZAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS
	Professores	<ul style="list-style-type: none"> - Melhoria da prática pedagógica, consubstanciada na implementação de um processo de supervisão e de acompanhamento do avaliado. - Valorização e aperfeiçoamento individual. - Inventariação das necessidades de formação. - Identificação dos fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente. - Diferenciação do mérito. - Responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade docente. 	
	Escola	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação de indicadores de gestão em matéria de pessoal docente. - Incremento do trabalho de cooperação entre docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares. - Promoção da excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade 	



DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

Figura n.º 2 - Potencialidades do processo de avaliação de desempenho docente (Coelho & Oliveira, 2010:16)

A carreira docente passou a estar estruturada em duas categorias hierarquizadas – de professor e professor titular (artigo 34.º), diferenciando-se pelo seu conteúdo funcional, progressão e avaliação. O primeiro concurso de provimento para a categoria de professor titular decorreu em 2006/2007, em regime transitório. São também definidas as funções referentes a cada categoria profissional: à categoria de professor compete a preparação das atividades letivas, a avaliação dos alunos, o

exercício de cargos, com exceção dos afetos ao professor titular, e a participação nas atividades da escola. À categoria de professor titular, além das funções previstas para o professor, acrescem a coordenação pedagógica, a coordenação curricular, a supervisão e o apoio no período probatório.

A avaliação realiza-se com uma periodicidade bianual para os docentes integrados na carreira; para os professores em período probatório, a avaliação de desempenho ocorre no fim deste período e para os professores contratados, realiza-se no final do período de vigência do contrato (DR n.º 2/2008, Artigos 5.º-6.º). É exercida por dois professores avaliadores, o coordenador do departamento curricular e o diretor do agrupamento. Estes deverão proceder a uma entrevista (DR n.º 2/2008, Artigo 23.º) com o avaliado para apreciação conjunta da proposta de avaliação e para análise da ficha de autoavaliação. Ao coordenador de departamento compete avaliar o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica, considerando os seguintes elementos: a preparação e organização das atividades letivas, a realização das atividades letivas, a relação pedagógica com os alunos e o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos (DR n.º 2/2008, Artigo 17.º). Para avaliar a atividade docente, este avaliador observará três aulas, por ano escolar, correspondentes a unidades didáticas diferenciadas.

Esta exigência, quanto nós, parece insuficiente tendo em consideração os objetivos da ADD. Sendo clara a intenção do modelo contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, a existência de apenas três aulas observadas acentua a avaliação numa perspetiva sumativa em detrimento da formativa. Para além disso, as deliberações de nomeação dos avaliadores,

especialmente dos coordenadores de departamento, podem minar um dos fundamentos de qualquer processo de avaliação: o reconhecimento da competência do avaliador, da autoridade conferida que deve ser tacitamente reconhecida pelo avaliado (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010).

Por sua vez, a avaliação da componente científico-pedagógica do desempenho do professor-titular coordenador (DR n.º 2/2008, Artigo 29.º) é realizada por um Inspector, com formação científica na área do avaliado, sendo este também avaliado pelo Diretor quanto ao desempenho das funções de coordenação e de avaliação dos restantes professores, para além dos parâmetros comuns a todos os professores. Ao Diretor do Agrupamento de escolas compete avaliar: o nível de assiduidade; serviço distribuído; progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e taxas de abandono escolar tendo em conta o contexto socioeducativo; participação no agrupamento/escola e apreciação do seu trabalho colaborativo em projetos conjuntos de melhoria da atividade didática e dos resultados das aprendizagens; ações de formação contínua concluídas; exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica; dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação; apreciação realizada pelos pais e encarregados de educação dos alunos, desde que obtida concordância do docente (DR n.º 2/2008, Artigo 18.º, números 1-2).

Em situações com elevado número de docentes, os coordenadores de departamento podem delegar, noutros professores titulares do mesmo departamento, as suas competências de avaliador. Caso não existam ou sejam insuficientes, serão nomeados, em comissão de serviço, professores na categoria de professor titular. Da

mesma forma, os presidentes dos conselhos executivos ou os diretores podem delegar noutros membros da direção executiva as suas funções de avaliador (Despacho n.º 7465/2008, de 13 de março).

Em cada agrupamento é criada uma Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD), constituída pelo Presidente do Conselho Pedagógico (que é o diretor do agrupamento) e 4 professores-titulares do Conselho Pedagógico. Para além de ter poder para substituir avaliadores ausentes, de acordo com o número 6, do Artigo 43.º, do DL n.º 15/2007, exerce as seguintes funções: emitir diretivas sobre a aplicação do sistema no agrupamento; aprovar as menções de *Excelente*, *Muito Bom* e *Insuficiente*; “propor medidas de acompanhamento e correção do desempenho insuficiente; emitir parecer vinculativo sobre as reclamações do avaliado”.

A avaliação do professor deve ser realizada por referência aos objetivos que explicam o seu contributo para a consecução das metas do agrupamento/escola, sendo definidos com referência aos itens seguintes: “a) a melhoria dos resultados dos alunos; b) a redução do abandono escolar; c) a prestação de apoio à aprendizagem dos alunos, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem; d) a participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão do agrupamento ou escola não agrupada; e) a relação com a comunidade; f) a formação contínua adequada ao cumprimento de um plano individual de desenvolvimento profissional do docente; g) a participação e dinamização: i) de projectos e ou actividades constantes do plano anual de actividades dos projectos curriculares de turma; ii) de outros projectos e actividades extracurriculares” (Decreto Regulamentar n.º 2/2008, artigo 9.º). Estes objetivos terão que ter por referência os objetivos e metas preconizadas no projeto educativo e no

plano anual de atividades, bem como os indicadores de medida previamente estabelecidos pelo agrupamento quanto ao “progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e a redução das taxas de abandono escolar” (Decreto Regulamentar nº 2/2008, art.ºs 8.º e 9.º).

Portanto, o processo de avaliação concretiza-se através do preenchimento de fichas, com modelos uniformizados (DR n.º 2/2008, Artigo 35.º), inspirado no modelo geral adotado para todos os funcionários públicos como se inscreve no DL n.º 15/2007, artigo 40.º, ponto 1: “a avaliação de desempenho do pessoal docente desenvolve-se de acordo com os princípios consagrados no artigo 39.º da Lei de Bases do Sistema Educativo” e nos princípios instruídos no Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública (SIADAP).

No Decreto Regulamentar n.º 2/2008, são também definidos prazos para o estabelecimento dos objetivos individuais dos professores a avaliar (10 dias úteis), para a construção de instrumentos de avaliação dos vários parâmetros classificativos (20 dias úteis), e para a adaptação dos documentos estruturantes da escola (seis meses).

As fichas de avaliação são o documento legal onde será registada a avaliação final do processo de avaliação. Nas fichas de avaliação consideram-se os parâmetros classificativos e os indicadores de classificação. A avaliação destes indicadores ou itens de avaliação é feita através de menções qualitativas e classificação quantitativa.

Conforme o Despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho, por decisão do presidente do Conselho Executivo e sob proposta do Conselho Pedagógico, para efeitos de classificação, é permitido às escolas/agrupamentos de escolas “agregar,

combinar ou substituir os itens ou indicadores de avaliação” (anexo XVI, ponto 6). Cabe também à escola descrever os cinco níveis de desempenho por parâmetro classificativo (descritores). Os instrumentos de registo das observações são normalizados, elaborados e aprovados pelo conselho pedagógico (DR n.º 2/2008, artigo 6.º), de acordo com as recomendações do Conselho Científico para a Avaliação dos Professores (CCAP). Apesar de este órgão ter sido criado pelo Estatuto da Carreira Docente, em janeiro de 2007, só em 5 de Fevereiro de 2008 é regulado, através do Decreto Regulamentar n.º 4/2008, sendo que a sua tomada de posse ocorreria a 21 de abril do mesmo ano. Composto por professores e especialistas de reconhecido mérito, este conselho emitiu, ao longo do processo, várias recomendações facilitadoras do desenvolvimento do trabalho das escolas na organização do processo, pareceres solicitados pela tutela e ainda um relatório de monitorização do processo na rede de escolas associadas (CCAP, 2009).

Parece-nos que este calendário se revelou desfasado dos objetivos da sua criação, na medida em que a implementação deste modelo de avaliação precedeu o funcionamento deste conselho.

De acordo com a legislação, a “classificação dos parâmetros definidos para a avaliação do desempenho deve atender a múltiplas fontes de dados, através da recolha, durante o ano escolar, de todos os elementos relevantes de natureza informativa, designadamente: a) relatórios certificativos de aproveitamento em ações 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 n.º 15/2007, artigo 45.º, número 3). Os instrumentos de registo são o suporte e a fundamentação que justificam o preenchimento das fichas de avaliação, sendo importantes no processo de triangulação. Podem ser listas de verificação, grelhas de observação, registos de observação naturalista, incidentes críticos, grelhas de análise documental, questionários ou inquéritos, portefólio, materiais pedagógicos elaborados, entre outros.

Ora, o processo de avaliação compreende: o preenchimento da ficha de autoavaliação pelo professor avaliado, onde é feita a apreciação pelo docente do seu próprio desempenho, com vista à melhoria dos objetivos definidos; o preenchimento das fichas de avaliação pelos avaliadores (coordenador do departamento e diretor); a verificação e validação das propostas de classificação pela comissão, apenas da atribuição das menções de *Excelente*, *Muito Bom* e *Insuficiente*; a realização da entrevista individual dos avaliadores com o respetivo avaliado; a reunião conjunta dos avaliadores para atribuição da avaliação final.

A atribuição de menções qualitativas (DL n.º 15/2007, artigo 46.º, número 2) traduz o nível de cumprimento dos objetivos definidos, sendo as seguintes: *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); e *Insuficiente* (de 1 a 4,9 valores). As classificações de *Muito bom* e *Excelente* estão condicionadas à fixação de percentagens máximas, conforme o Despacho n.º 20131/2008, de 30 de julho, relativo à aplicação de quotas para os professores integrados na carreira docente, resultando a sua atribuição em bonificação de tempo de serviço para acesso à categoria de professor titular. A atribuição de *Bom*

implica a progressão normal na carreira. A atribuição das menções de *Regular* e *Insuficiente* determina que o tempo de serviço correspondente ao período em avaliação não seja considerado para progressão na carreira, devendo a menção ser acompanhada de proposta de formação contínua. Se a atribuição de *Insuficiente* ocorrer em duas avaliações consecutivas ou interpoladas, o docente passará ao regime de reconversão profissional.

O novo modelo de avaliação docente fez surgir o conflito entre os professores, os sindicatos e as escolas, por um lado, e o Ministério da Educação, por outro. A forte contestação desencadeada pela classe docente, face a este modelo e à dificuldade na sua exequibilidade, nomeadamente no cumprimento de prazos, na excessiva burocratização do processo, onde as fichas de avaliação que o ME propôs são “consideradas por especialistas em avaliação das Universidades do Porto e de Évora tecnicamente incorrectas”¹, atingiu níveis históricos, com a manifestação de 8 de março de 2008 a reunir cerca de 100.000 participantes².

Este movimento profissional levou o Ministério da Educação a celebrar um Memorando de Entendimento com as organizações sindicais a 12 de abril de 2008. Assim, foram alterados alguns procedimentos relativos à avaliação de desempenho, pela definição de um *regime transitório* para o ciclo de avaliação 2007-2009, através do Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio. Para os docentes que, no ano escolar de 2007/2008, necessitaram da atribuição da avaliação de desempenho para efeito de progressão na carreira, ou para efeito de renovação ou celebração de novo

¹ Providência cautelar interposta a 8 de fevereiro de 2008 pelo Sindicato dos Professores do Norte em <http://www.spn.pt/?aba=27&mid=115&cat=118&doc=2058>

² Notícia em http://www.publico.pt/Educação/maior-manifestacao-de-sempre-na-educacao-pintou-lisboa-de-negro_1322010

contrato, o órgão de direção executiva aplicou um procedimento de avaliação simplificado, que incluía a Ficha de autoavaliação. Os critérios da avaliação efetuada pelo órgão de direção executiva incidiram sobretudo no nível de assiduidade, cumprimento de serviço distribuído e ações de formação contínua. Verifica-se a dispensa da observação de aulas e a conseqüente redução dos intervenientes no processo, dos coordenadores à Inspeção, mudanças que parecem pôr em causa os objetivos de melhoria da qualidade proclamados no discurso oficial. Esta flexibilidade terá decorrido da pressão exercida pelos professores?

No início do ano letivo 2008-2009, com a retoma do trabalho de concretização integral do modelo de avaliação, devido à publicação de três despachos³ que visam concretizar a implementação do processo correspondendo a algumas das alegações dos docentes, reacendem-se as contestações, as dúvidas perante os casos concretos, as dificuldades organizacionais, a falta de sentido de algumas opções. As escolas reforçam a sua tomada de posição quanto à suspensão do processo e nova manifestação acontece a 8 de novembro de 2008 com cerca de 120.000 participantes⁴. As negociações, que tiveram início em 20 de novembro de 2008, com vista à

³ Despacho n.º 16872/2008 publica as fichas de avaliação previstas no artigo 20.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, fixando a valoração de cada parâmetro classificativo e respetivos itens (ou sub-parâmetros), desconhecida até ao momento. O Despacho n.º 19117/2008, de organização do ano letivo, atribui os recursos para o processo de avaliação (uma hora semanal para avaliação de quatro docentes), tentando resolver os argumentos de sobrecarga de trabalho. O despacho n.º 20131/2008 regula o número 4 do artigo 21.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, estabelecendo as percentagens máximas (quotas) para a diferenciação de desempenhos, associando-as aos resultados de cada agrupamento na avaliação externa.

⁴ Notícia em http://www.publico.pt/Educação/psp-nao-adianta-numero-de-professores-que-se-manifestaram-em-lisboa_1349353

simplificação do processo não evitaram a greve a 3 de dezembro, que terá atingido mais de 90% de adesão, segundo a Fenprof em comunicado no seu site oficial⁵.

A publicação do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro (a vigorar apenas no ano de 2008-2009), também designado comumente por “simplex”, refere no seu preâmbulo que “ [...] é facilmente compreensível que a experiência prática de implementação do modelo de avaliação dos professores revele a necessidade de introduzir algumas correções [...], que permitam superar os problemas identificados pelos professores [...]”. Então passam a estar garantidas as seguintes situações: os professores são avaliados por avaliadores da mesma área disciplinar, a cargo dos coordenadores de departamento curricular; são abandonados os critérios de avaliação mais polémicos e de difícil concretização técnica, designadamente os resultados escolares e o abandono escolar (artigo 3.º, n.º 1); a observação de aulas, passando a duas, fica dependente de requerimento e é condição para o acesso às classificações de mérito (artº 3.º, n.º 2), prevalecendo, desta forma, para os professores que não pretendem aceder a classificações de mérito, parâmetros de índole administrativa (nível de assiduidade, grau de cumprimento do serviço distribuído, ações de formação contínua e exercício de cargos) e os parâmetros que se relacionam com o alargamento das funções do professor no âmbito da organização (participação no agrupamento e dinamização de projetos de investigação e inovação educativa). Fica também garantida a dispensa da avaliação aos docentes que, até ao final do ano escolar de 2010/2011, estejam em condições de reunir os requisitos legais para a aposentação ou requeiram, nos termos legais, a aposentação antecipada, bem como os docentes contratados em

⁵ <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=95&doc=3828&mid=115>

áreas profissionais, vocacionais, tecnológicas e artísticas, não integradas em grupos de recrutamento.

São retirados da avaliação, nestes casos, critérios que integram a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, onde estão incluídas as aulas observadas, pois a lecionação é normalmente considerada como tendo forte influência na qualidade educativa do processo de ensino. Assim, a avaliação de professores parece seguir uma lógica funcionalista que privilegia mais o controlo dos profissionais do que a melhoria do ensino.

Mais uma vez, as simplificações acordadas com a tutela não conseguem evitar outra greve, no dia 19 de janeiro de 2009, que registou uma adesão superior a 90% (segundo a Fenprof⁶). Apesar disso, continua a decorrer a aplicação do processo nas escolas.

A este respeito, recorde-se que Stronge e Tucker (2003) defendem que um sistema de avaliação de qualidade necessita de três elementos essenciais para o seu sucesso: comunicação, compromisso e colaboração entre todos os intervenientes, ou seja, “together, these three “Cs” support the creation of the synergy that can elevate evaluation to a meaningful dialogue about quality instruction for students” (p. 6-7), concluindo-se que não existiam condições organizacionais prévias ou a formação necessária a uma avaliação consistente.

Em 2010, com a nova alteração ao ECD e a respetiva publicação do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, criou-se a regulamentação específica respeitante aos procedimentos da ADD como mostra o quadro seguinte onde se procede a uma

⁶ <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=266&doc=3909>

“leitura dinâmica” (Graça et al, 2011) da legislação que enquadra este modelo de avaliação. As grandes alterações consistiram na extinção da divisão na carreira docente entre as categorias hierarquizadas de Professor e Professor Titular, na existência de aulas observadas apenas no caso de o docente pretender a menção de *Muito Bom* ou *Excelente* e na elaboração facultativa dos objetivos individuais. Não sabemos até que ponto esta avaliação não deixou assim de considerar cada professor no seu percurso individual de desenvolvimento e performance profissional.

Note-se que as células que não estão preenchidas são aquelas onde a legislação não é específica e as células existentes apenas com a indicação dos artigos derivam de uma repetição dispensada da legislação analisada.

	ECD – Decreto-lei n.º 75/2010, de 23 de junho	Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho	Outra legislação
Caracterização e objetivos da ADD	N.ºs 1, 2 e 3 do artigo 40.º A ADD “desenvolve-se de acordo com os princípios consagrados no artigo 39º da LBSE e no respeito pelos princípios que enformam o SIADAP”.	Artigo 3.º Visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.	
Periodicidade	N.ºs 3, 4, 5 e 6 do artigo 42.º A ADD realiza-se no final de cada período de dois anos letivos; dos docentes em período probatório no final do mesmo e do pessoal docente contratado no final do período de vigência do respetivo contrato e antes da sua eventual renovação.	Artigos 5.º, 6.º, 25.º, 26.º	
Objetivos individuais		Artigo 26.º De caráter facultativo.	
Observação de aulas	N.º 3 do artigo 37.º A progressão aos 3.º e 5.º escalões depende, para além de outros requisitos, da observação de aulas.	Artigo 9.º e N.º 2 dos artigos 16.º e 18.º É facultativa e só se verifica a requerimento do docente. É condição necessária para a obtenção das menções qualitativas de “Muito Bom” e “Excelente” de pelo menos, duas aulas em cada ano letivo.	Portaria n.º 926/2010, de 20 de setembro Regulamenta o sistema de ADD sempre que não possa haver lugar a aulas observadas devido às funções exercidas.
Menções qualitativas de “Bom” ou superiores	Alínea b) do n.º 2 do artigo 37.º O reconhecimento do direito à progressão na carreira. N.º 2 do artigo 48.º Conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva no termo do período probatório.		

Quadro n.º 2 – Leitura dinâmica da legislação (adaptado de Graça et al, 2011: 35-44) – continua.

	ECD – Decreto-lei n.º 75/2010, de 23 de junho	Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho	Outra legislação
Menções qualitativas de “Regular” ou de “Insuficiente”	N.º 3 e 4 do artigo 48.º “Regular”: Implica a não contagem do período a que respeita para efeitos de progressão na carreira. “Insuficiente” implica: a não renovação ou a celebração de um novo contrato; a cessação da nomeação provisória do docente em período probatório; a impossibilidade de nova candidatura à docência no mesmo ano ou no ano escolar subsequente àquele em que realizou o período probatório.	Alínea e) do artigo 14.º Programa de formação sempre que se proponha a classificação de “Regular” ou de “Insuficiente”, cujo cumprimento é ponderado no ciclo de avaliação seguinte.	
Menções qualitativas de “Muito Bom” ou “Excelente”	Artigo 48.º Direito à progressão aos 3º e 5º escalões, sem dependência de vagas; à bonificação de tempo de serviço para progressão na carreira a usufruir no escalão seguinte; à atribuição de um prémio pecuniário.	N.º 8 do artigo 21.º À atribuição da menção qualitativa de “Excelente” aplica-se o disposto no nº4 do artigo 46º do ECD.	
Comissão de coordenação da avaliação do desempenho	Alínea c) do n.º 1 e n.º 3 artigo 43.º Compete à CCAD garantir o rigor do sistema de avaliação,	Artigo 12.º Constituída pelo presidente do Conselho Pedagógico, que a preside, e por 3 outros docentes do Conselho Pedagógico.	
Júri de avaliação	Alínea b) do n.º 1 e n.º 2 do artigo 43.º Ao júri de avaliação cabe, para além da atribuição da avaliação do desempenho dos docentes, a faculdade de emitir recomendações destinadas à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do desempenho profissional.	Artigo 13.º Constituído pelos elementos do CCAD e por um relator, designado pelo coordenador de departamento ao qual pertença o avaliado.	
Diretor	N.º 4 do artigo 43.º Ao diretor compete: garantir a permanente adequação do processo de avaliação às especificidades da escola; coordenar e controlar o processo de avaliação de acordo com os princípios e regras definidas pelo ECD.	N.º 2 do artigo 15.º Ao diretor compete: fixar a calendarização do procedimento de avaliação, de acordo com as regras estabelecidas por despacho governamental. Artigo 28º Avaliar os coordenadores de departamento.	Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro São estabelecidas as regras para a calendarização do procedimento de avaliação do desempenho.

Quadro n.º 2 – Leitura dinâmica da legislação (adaptado de Graça et al, 2011: 35-44) - continua

	ECD – Decreto-lei n.º 75/2010, de 23 de junho	Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho	Outra legislação
Coordenadores de departamento		<p>N.º 1 e n.º 2 do artigo 13.º O coordenador de departamento designa, coordena e supervisiona o trabalho desenvolvido pelos relatores do seu departamento.</p>	
Relatores		<p>Ter posicionamento na carreira e grau académico iguais ou superiores ao do avaliado, sempre que possível; ser preferencialmente, detentor de formação especializada em avaliação do desempenho; integrar o júri de avaliação.</p> <p>N.º 2 do artigo 14.º Compete ao relator prestar ao avaliado o apoio que se mostre necessário ao longo do processo de avaliação.</p>	<p>Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro Ficha de avaliação global do desempenho do pessoal docente e instruções de preenchimento.</p>
Avaliado		<p>Artigo 17.º Elaborar o relatório de autoavaliação e entrega-lo ao relator dentro do prazo estipulado pelo diretor.</p>	<p>Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro O Anexo II estabelece as regras e padrões de uniformização para a elaboração do relatório de autoavaliação.</p>

Quadro n.º 2 – leitura dinâmica da legislação (adaptado de Graça et al, 2011: 35-44)

Em todo o processo de avaliação do desempenho, a implicação total e efetiva da escola enquanto organização é evidente pois pressupõe uma apropriada estrutura de recursos humanos. Mas, para o efeito, na nossa perspetiva, há que também criar condições para o trabalho dos professores, para sentirem vontade de mudar.

1.2.4.3. A Avaliação do Desempenho Docente na Região

Autónoma dos Açores

Na região Autónoma dos Açores, a avaliação do desempenho docente, à semelhança do continente, enquadra-se no Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública Regional dos Açores (SIADAPRA), aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 41/2008, de 27 de agosto, que prevê a avaliação da Função Pública e encontra o seu suporte normativo no Estatuto da Carreira Docente na Região Autónoma dos Açores (ECDRAA), aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2007/A, de 30 de agosto, “passando a carreira dos docentes do sistema educativo regional a ser regulada, pela primeira vez, de forma própria e totalmente distinta nesta Região”.

Entretanto, o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2007/A, de 30 de agosto foi alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 4/2009/A de 20 de abril e pelo Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A, de 21 de julho.

O modelo de avaliação do desempenho docente nesta região tem como referenciais o ECDRAA, nomeadamente: os direitos e deveres profissionais (Cap. II); o perfil geral de desempenho e respetivas dimensões funcionais CAP. VII); o conteúdo

funcional (Cap. VII); a avaliação do desempenho (Cap. VIII). Para além do estatuto, em termos de referencial da avaliação, há o *Formulário e Relatório de Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente*, um documento normalizado, de carácter funcional, aprovado pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 13/2009/A, de 18 de agosto, que permite operacionalizar este modelo de avaliação.

Coelho e Oliveira salientam que “a referencialização [...] assegura a transparência e o rigor científico” (2010: 16), corroborando a ideia de Figari (1996: 52) de que a referencialização, ao elaborar um conjunto de referências que visam um determinado objeto inserido num contexto, permite a escolha de critérios de avaliação e conseqüentemente de indicadores para operacionalizar o ato de avaliar.

O processo avaliativo reporta-se a dois ou três anos escolares para os professores integrados na carreira (enquanto no continente português se efetua no final de cada período de dois anos letivos), pois há sempre dois momentos distintos de avaliação em cada escalão, e para os docentes contratados é anual. Não existe regime de cotas nem a carreira foi dividida em categorias hierarquizadas.

No respeito pelo estipulado no ECDRAA, artigo 66.º, a ADD é uma avaliação criterial, isto é, realiza-se a partir de parâmetros definidos, sendo, por isso, feita por referência a perfis de qualidade delineados que procuram ter em consideração o contexto socioeducativo em que o docente desenvolve a sua atividade profissional, e tem como finalidades a melhoria da qualidade da educação e do ensino, o desenvolvimento pessoal e profissional do docente e a adequação da organização do sistema educativo às necessidades da comunidade. No âmbito da educação, “pretende-se pois melhorar a qualidade do serviço prestado, desde os aspectos de

ordem funcional até aos níveis conceptuais do sistema educativo, passando sempre pelo investimento na qualidade do corpo docente” (DREF, 2010: 6).

Mas convenhamos que procedimentos normalizados dificilmente têm em conta os contextos de trabalho.

A avaliação realiza-se, assim, tal como em Portugal Continental, através da aferição dos padrões de qualidade do desempenho profissional em quatro áreas que se traduzem nas dimensões: social e ética da ação docente; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na vida da escola e na relação com a comunidade; desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Portanto, a avaliação de professores vai ao encontro “com um modelo de avaliação centrado nos objectivos em modo de antecipação de resultados a atingir, o que, de resto, actualiza as ideias, já clássicas, de Ralph Tyler (1949) sobre a educação e respectiva avaliação” (Ramalho, 2009: 122).

As fontes de informação neste processo de avaliação são diversas e são “um indicador da qualidade da reflexão feita pelo docente aquando do seu processo avaliativo” (DREF, 2010: 8), designadamente, os relatórios certificativos de presença; o relatório de autoavaliação; a observação de aulas; a análise de instrumentos de gestão curricular (PCT e PCE, PEE e PEI); instrumentos de avaliação pedagógica e seus resultados; planificações de aulas e instrumentos de avaliação utilizados com os alunos (artigo 72.º do ECDRAA).

O modelo Tyleriano que perspectiva a avaliação como um mecanismo que aprecia o comportamento/desempenho dos sujeitos é, mais uma vez, atualizado pois

neste modelo de avaliação são analisados os resultados do desempenho profissional “de forma a serem apresentados argumentos que expliquem o padrão obtido em termos de pontos fracos e pontos fortes do desempenho específico de cada docente e, eventualmente, em jeito de consequência, de cada organização escolar” (Ramalho, 2009: 122).

O modelo é implementado entre pares, para ser possível “devolver às estruturas de chefia intermédia das escolas diferentes níveis de responsabilidade na identificação, promoção e valorização do mérito profissional dos professores” (DREF, 2010: 6). Esta preocupação evidencia a importância do contexto neste processo de avaliação de professores, pois também possibilita o reconhecimento de áreas de melhoria facilitadoras da mudança.

Contudo, os critérios utilizados na seleção do avaliador não parecem refletir as finalidades de desenvolvimento profissional enunciadas para o processo avaliativo. Os professores avaliadores foram selecionados de acordo com critérios administrativos. Podemos, assim, também aqui observar o paralelismo entre a legislação regional e a continental.

De seguida, organizamos a informação consultada no seguinte quadro (Quadro n.º 3) que indica os intervenientes diretos do sistema e em que parâmetros classificativos recai a avaliação. Para além destes há a considerar a equipa de acompanhamento e monitorização constituída pela Inspeção Regional da Educação; pelo Conselho Coordenador do Sistema Educativo, que procede anualmente à análise global das menções obtidas; pela Comissão de Acompanhamento que apenas exerceu funções durante o ano de implementação (2009/2010); e pelo Conselho Consultivo de

Avaliação, órgão da Secretaria Regional da Educação e Formação, dotado de autonomia técnica e científica, composto por três especialistas em educação.

	Intervenientes	Parâmetros Classificativos Artigo 72º do ECDRAA
Heteroavaliação	O coordenador do departamento curricular Ou Docente avaliador com competência delegada. (Parte A e C ou D ou E)	<ul style="list-style-type: none"> - Preparação e organização das atividades letivas. - Realização das atividades letivas. - Grau de cumprimento das orientações curriculares e programáticas. - Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. - Participação nas atividades do departamento curricular. - Adequação, fidedignidade e qualidade do relatório de autoavaliação. - Participação em atividades formativas. - Partilha de práticas profissionais. - Desenvolvimento de dinâmicas conducentes à melhoria do desempenho escolar dos alunos tendo em conta o seu contexto escolar e socioeducativo.
	O conselho executivo (Parte B)	<ul style="list-style-type: none"> - Nível de assiduidade, nos termos definidos pelo Estatuto. - Participação do docente nas atividades escolares e apreciação do seu trabalho colaborativo. - Ações de formação contínua frequentadas ou dinamizadas. - Exercício de cargos no âmbito da escola. - Envolvimento em atividades de apoio aos alunos. - Relação com os pais e encarregados de educação dos alunos a cargo, nos termos dos seus deveres profissionais. - Adequação, fidedignidade e qualidade do relatório de autoavaliação.
	Comissão Coordenadora da Avaliação do Desempenho.	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de grelhas de análise ou listas de verificação para enquadrar o processo de avaliação documental do relatório e dos documentos probatórios. - Homologação das menções qualitativas dos docentes avaliados.
Autoavaliação	Docente	Todos os parâmetros avaliados pelos Coordenador de departamento e Conselho Executivo.

Quadro n.º 3 - Intervenientes diretos do sistema de ADD e respetivos parâmetros classificativos

✓ **Observação de aulas**

Começamos, então, por perceber a importância da observação de aulas, quem terá aulas observadas e como decorrem.

Reis, em 2011, a propósito de um trabalho de apoio ao processo de ADD requerido pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP), afirma “o sucesso de uma observação de aula baseia-se na seleção e na adaptação rigorosas dos instrumentos de acordo com o contexto, as fases do ciclo de supervisão, o foco da observação e as necessidades específicas de cada professor” e que “tanto professores observados como observadores beneficiam da observação e da discussão de aulas” (p. 7).

Estabelece também uma estreita relação com o modelo clínico de supervisão na medida em que este consiste na “colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação de aulas e análise das situações reais de ensino” (Alarcão & Tavares, 2010: 26).

Na RAA os docentes são observados em contexto formal de aula pelo menos duas vezes por período avaliativo (implica momentos distintos, em dias diferentes, cf. número 4, artigo 72.º ECDRAA). Por solicitação do docente até 15 de setembro, dirigida ao conselho executivo para obtenção das menções de *Muito Bom* ou *Excelente*, a observação de aulas pode ser alargada a um máximo de quatro aulas. Nesta situação, por período avaliativo, são observadas quatro aulas consecutivas, do mesmo grupo de alunos.

Porém, não são todos os docentes que veem a sua prática pedagógica observada. “As diferenças entre o tipo de avaliação efectuado, no que respeita à existência de observação de aulas, fundamentam-se na valorização da experiência profissional docente e na percepção, sustentada na revisão da literatura e em diferentes modelos de avaliação do desempenho, de que o docente em início de carreira deverá beneficiar de um maior acompanhamento” (DREF, 2010: 28). Pelo que, a observação de aulas para os docentes integrados no 6.º, 7.º e 8.º escalão não tem carácter obrigatório e para os do 3.º, 4.º e 5.º escalão, apesar do carácter obrigatório, não tem efeitos na sua avaliação do desempenho se excluída a aspiração de obter as menções de *Muito Bom* ou *Excelente*. Já no continente, como tivemos oportunidade de ver, é requisito obrigatório para progressão na carreira no 3.º e 5.º escalão.

Quem desempenha o papel de avaliador/observador de aulas é o coordenador de departamento e/ou um membro do conselho executivo. Quando o conselho executivo considerar necessário pode delegar a competência de observação de aulas. 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 (cf. artigo 69.º do ECDRAA). E não havendo profissionais com tais características, serão as finalidades deste modelo de avaliação, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento profissional, alcançadas?

O manual de procedimentos da DREF sobre a ADD (2010) evidencia assim a atuação do supervisor/observador, na medida em que o considera “importante na sua dimensão analítica, referente aos processos operativos de monitorização da prática

pedagógica, mas [...] também fundamental na sua dimensão interpessoal, relativa aos processos de interação entre os sujeitos envolvidos” (p. 31).

A observação de aulas envolve quatro fases: i) o encontro pré-observação que, não sendo obrigatório, se caracteriza pelo diálogo profissional entre pares para discussão de requisitos, procedimentos e expectativas inerentes ao processo de observação; ii) a observação propriamente dita que, sendo não participante e instrumental, se apoia num instrumento de registo, constituído pelas cinco competências de lecionação presentes na ficha C do formulário do relatório de autoavaliação e pelos indicadores que as concretizam (referencial obrigatório), pontuados de acordo com a escala disponibilizada, mas a Comissão Coordenadora de Avaliação pode também construir grelhas de registo de observação de aula desde que aprovadas pelo Conselho Pedagógico da unidade orgânica; iii) a análise dos dados para atribuição das pontuações por competência de lecionação; iv) e o encontro pós-observação, definido como *encontro de reflexão* no número 4 do artigo 72.º do ECDRAA, onde deve imperar a dimensão formativa do processo de avaliação do desempenho docente, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional dos intervenientes.

✓ **Relatório e formulário de ADD**

Para análise e avaliação do seu desempenho, o docente tem que preencher e entregar ao coordenador do departamento curricular o documento intitulado *Formulário e Relatório de Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente*, aprovado pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 13/2009/A, que se faz acompanhar dos documentos que o docente considere relevantes, comprovativos e de auxílio à sua

análise. Este documento contempla as quatro dimensões funcionais do perfil profissional docente, obedece a um sistema de pontuação fixa (num máximo de 200 pontos) e é constituído por três partes. A parte A é preenchida pelo coordenador do departamento curricular e tem uma pontuação máxima de 115 pontos. A parte B é preenchida pelo conselho executivo e tem uma pontuação máxima de 65 pontos. A parte C, D ou E focaliza-se nas competências de lecionação e tem uma pontuação máxima de 200 pontos, correspondente a 10% da classificação final do docente. Logo, a prática pedagógica observada diretamente em sala de aula, normalmente considerada relevante no desempenho de cada professor, tem um peso quase residual na nota final de cada um destes profissionais.

No referido relatório, em cada parâmetro ou indicador de classificação existe um espaço para análise crítica em que o docente enquadra e justifica a sua autoavaliação através da aferição dos aspetos positivos do seu desempenho, da Identificação de necessidades de melhoria e conseqüentemente de necessidades de formação profissional, enquadrando, assim, a sua prática pedagógica num descritor de desempenho que caracteriza um determinado comportamento ou perfil e se traduz em uma escala com três pontuações fixas. A primeira aponta para uma situação de incumprimento ou para um desempenho que fica aquém do determinado para a profissão docente, o descritor intermédio caracteriza o desempenho esperado e que é retratado pelo ECDRAA, o terceiro descritor representa um desempenho que supera o perfil definido para o desempenho docente. “No formulário, nos campos destinados à auto-avaliação e à hetero-avaliação serão registados os somatórios das partes A, B e A mais B. Depois, o total será multiplicado pelo factor 0,05 e arredondado às décimas, nos termos do artigo 76.º, n.º1, do ECDRAA” (DREF, 2010: 26).

✓ **Reunião de avaliação do desempenho docente**

Na reunião estão presentes o coordenador de departamento curricular (ou o docente com competência delegada de avaliador), o conselho executivo e o docente avaliado. Deve ser conduzida pelo avaliador, focalizando-se nas dimensões do desempenho e na sua relação com os resultados de forma a sistematizar os aspetos positivos e as áreas de melhoria e a concretizar as apreciações em evidências. Contudo, deve ser o avaliado a fazer declarações primeiramente para reforçar o carácter reflexivo deste modelo de avaliação que tem em vista o crescimento profissional do professor. Depois de analisado e avaliado o desempenho do docente, é atribuída uma notação a cada item por parte dos avaliadores.

A finalização do processo acontece quando a comissão coordenadora da avaliação do desempenho (CCA) recebe toda a documentação referente à avaliação dos docentes da sua unidade orgânica e atribui a menção ao docente avaliado resultante do somatório das pontuações obtidas em cada item, convertido para uma escala de 0 a 10, arredondada por excesso à décima mais próxima. O resultado final da avaliação do desempenho traduz-se nas seguintes menções: (i) *Excelente* – de 9,0 a 10 valores; (ii) *Muito Bom* – de 8,0 a 8,9 valores; (iii) *Bom* – de 6,5 a 7,9 valores; (iv) *Regular* – de 5,0 a 6,4 valores; (v) *Insuficiente* – de 0,0 a 4,9 valores. Portanto, compete à CCA confirmar os processos de avaliação de Regular e Bom e validar os processos de avaliação de Insuficiente, Muito Bom e Excelente. Posteriormente, toda a documentação referente aos docentes avaliados é devolvida ao conselho executivo que procede à homologação das classificações. “No prazo de dez dias úteis, após a notificação, o docente pode apresentar reclamação escrita da classificação obtida, em requerimento dirigido ao presidente do conselho executivo. No prazo de cinco dias

úteis, após a notificação, o docente pode apresentar recurso hierárquico, com efeito suspensivo, dirigindo-se ao director regional competente na matéria” (DREF, 2010: 41).

✓ **Efeitos da avaliação na carreira do docente na RAA**

Também nesta região, à semelhança do que acontece no continente, a avaliação é considerada para a progressão na carreira, e, além disso, também permite a concessão de prémios de desempenho e conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva no termo do período probatório.

No quadro seguinte, estão resumidos os efeitos da avaliação na carreira dos docentes na RAA.

Menção qualitativa		Efeitos (artigo 78.º e 89.º do ECDRAA)
Excelente	2 períodos consecutivos de avaliação	Redução de dois anos no tempo exigido para progressão na carreira.
	4 períodos avaliativos consecutivos	Prémio de montante equivalente ao de quatro vezes o valor mensal da retribuição a que tenha direito.
Muito bom	3 períodos avaliativos consecutivos	Redução de um ano no tempo exigido para progressão na carreira.
Bom	_____	É considerado o tempo a que respeita para progressão na carreira.
Regular	_____	Contagem do tempo avaliado apenas para efeitos de antiguidade.
Insuficiente	_____	Não contagem do tempo a que respeita para efeitos de progressão e é fundamento para a não renovação do contrato de trabalho.

Quadro n.º 4 - Efeitos da avaliação na carreira dos docentes

Para os docentes contratados não se traduz em qualquer prémio, pelo contrário, poderá ter consequências penalizadoras, na medida em que ainda não se

encontra inserido na carreira, logo não progride nesta mesmo sendo-lhe atribuída a menção de *Muito Bom* ou *Excelente*. Todavia uma menção inferior a *Bom* pode traduzir-se em efeitos proibitivos da prática pedagógica.

Este modelo de avaliação não é necessariamente inovador e conserva algumas semelhanças com o modelo de avaliação de Taylor no que se refere à sua pré-formatação. Além disso, parece fazer depender o desempenho da organização escolar e dos alunos do desempenho individual de cada docente.

1.2.4.4. Regime transitório da Avaliação de Desempenho

Docente

No ano escolar de 2008/09 com o exposto no artigo 3.º do Decreto Legislativo Regional n.º 4/2009/A, de 20 de abril, é regulamentado o regime transitório de avaliação a aplicar a todos os docentes pertencentes ao quadro bem como aos contratados em que o docente elaborou um relatório de autoavaliação (no máximo com quinze páginas), no âmbito das quatro dimensões funcionais do perfil de desempenho. A avaliação foi efetuada pelo conselho executivo e traduziu-se nas menções de Bom ou Insuficiente. Com a aplicação do modelo, dada a sua extensão e complexidade, surgiu a necessidade de se proceder a algumas alterações (Preâmbulo do Decreto Legislativo Regional n.º 4/2009/A).

Atendendo à conjuntura económica do país e ao estipulado na Lei do Orçamento de Estado para o ano de 2011 que proíbe a prática de quaisquer atos de valorização remuneratória das carreiras dos trabalhadores da administração pública,

os períodos avaliativos dos docentes integrados na carreira foram prorrogados e viram assim vedada a possibilidade de progressão na carreira. Todavia, os docentes contratados permanecem com este modelo avaliativo de caráter anual.

A Região Autónoma dos Açores, que goza de autonomia legislativa, apesar da revogação a 25 de março de 2011 pela Assembleia da República do modelo nacional de avaliação de desempenho dos professores no continente, mantém em vigor esta avaliação no arquipélago. A Secretária Regional da Educação, Cláudia Cardoso, considera que o modelo é “justo e equitativo” e tem “uma base sólida e justa de avaliação do pessoal docente”, que se “tem revelado eficaz”⁷. Acrescenta que “os próprios conselhos executivos entendem que a avaliação não deve ser suspensa pois seria uma grande alteração àquilo que está a decorrer com normalidade” (*ib.*).

Os sindicatos dos professores dos Açores defenderam, mais uma vez, a suspensão do processo de avaliação também na Região, uma vez que este não terá efeito prático devido ao congelamento da progressão na carreira.

Entretanto, o Mail-Circular da DREF n.º MAIL-S-DRE/2011/1538, dirigido aos conselhos executivos de todas as unidades orgânicas da Região, determina a suspensão do processo de ADD aos docentes integrados na carreira, continuando, deste modo, sujeitos a avaliação apenas os docentes contratados.

Em jeito de conclusão desta secção, podemos verificar que as últimas décadas têm sido tempos de intensas e sucessivas mudanças no campo educativo,

⁷ <http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/acores-recusam-suspender-o-processo-de-avaliacao-de-desempenho-dos-professores-1487448>

nomeadamente no que à avaliação dos professores diz respeito. Resta saber se a introdução de uma mudança tão profunda nas escolas surtiu os resultados esperados, se o modelo de avaliação perfilhado foi fácil de concretizar ou se os envolvidos nos processos avaliativos vislumbravam procedimentos alternativos de avaliação. Até que ponto houve uma atempada preparação técnica e uma fase de experimentação e aperfeiçoamento do modelo em escolas voluntárias? Em que medida houve discussão e negociação dos seus objetivos e procedimentos para facilitar a adesão e interiorização dos responsáveis pela sua concretização? Com o nosso estudo empírico esperamos poder responder, partindo do discurso de avaliadores e avaliados, ao essencial das questões agora colocadas.

1.3. A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

1.3.1. Problemáticas e processos da supervisão na docência

No âmbito deste estudo e da problemática da avaliação docente surge, inerente ao processo avaliativo, a supervisão pedagógica. Numa perspetiva histórica o conceito de supervisão pedagógica não é novo. No entanto, com a implementação da ADD, ele volta a ganhar maior relevância, na medida em que a observação de aulas passou a ser uma realidade para todos os professores em geral e não apenas dos que se encontram em formação inicial. Então, nos dias de hoje, a problemática da supervisão pedagógica reveste-se da máxima importância, sabendo que “as tendências supervisivas da actualidade enquadram-se no pensamento actual sobre o ensino, a aprendizagem, a formação e o desenvolvimento profissional, mas também sobre a profissionalidade docente e a cultura das organizações onde esta actividade decorre - a escola - e sobre a qual incide - as pessoas e o currículo” (Alarcão & Roldão, 2008: 45). Tem em vista a orientação de uma ação profissional, por isso, é também denominada de orientação da prática pedagógica. Alarcão e Tavares (2010: 9) entendem que é “um dos processos fulcrais do processo de formação de professores [...] não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na [...] «formação contínua»”. Acentuam, ainda, que “a prática pedagógica e o exercício da profissão devem ser encarados em si mesmos como factores de desenvolvimento e de aprendizagem do professor” (2010: 9). Deste modo, a supervisão pedagógica, para além de contribuir, de forma direta, para o

desenvolvimento profissional docente, contribui também, de forma indireta, para o desenvolvimento e aprendizagem dos discentes.

Em termos de produção legislativa, “a designação da função supervisiva parece ter sido mencionada, pela primeira vez, na portaria n.º 679/77 de 8 de novembro, que regulamentava a organização e o funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos estabelecimentos dos ensinos preparatório e secundário. Na verdade, neste normativo era referido que uma das atribuições destes órgãos era dar parecer sobre o interesse das visitas de estudo e supervisionar a sua planificação” (ME, 1999:232).

Em Portugal, a literatura mais sistemática sobre esta matéria só terá surgido a partir de 1987 com o livro de Isabel Alarcão e José Tavares intitulado *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Aqui, estes autores clarificam o conceito de supervisão no contexto da prática pedagógica, considerando-a “como um 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” (1987: 18).

Também, a partir de 1988, “alguns dos dirigentes da Inspeção Geral de Educação (IGE) começaram a referir, nomeadamente em determinados documentos, que competia à inspeção a função de supervisão e avaliação do sistema, embora tal referência não viesse consignada, expressamente, na sua Lei Orgânica, onde era apenas mencionada a função de controlo” (ME, 1999:233).

Pode-se, então, dizer que o conceito de supervisão apareceu ao longo dos anos com dois sentidos distintos, um que revela uma preocupação essencialmente pedagógica ou científica de acompanhamento e outro de controlo administrativo.

Como reflexo da necessidade de se formarem supervisores, apareceram os primeiros cursos de pós-graduação sobre supervisão, a partir de 1989, altura em que se iniciou no nosso país uma nova fase de desenvolvimento deste conceito.

Nos dias que correm, a supervisão é um tema cada vez mais consistente e lato na literatura, contribuindo para a qualificação dos profissionais em exercício que trabalham em educação e para a melhoria da qualidade da escola.

Portanto, o processo supervisivo é muito importante na construção e desenvolvimento do professor enquanto indivíduo aprendente, colaborativo e reflexivo. A supervisão, desde que encarada de forma construtivista, sem se limitar à inspeção/controlo ou à formação inicial, mas ligada à aprendizagem e melhoria de práticas ao longo da vida, pode incrementar o seu valioso contributo para o crescimento pessoal e profissional, a aquisição/reciclagem de conhecimentos, a qualidade do ensino e a escolha de percursos/perspetivas em educação.

Assim, ao falar-se em supervisão pedagógica, é inevitável que se fale em processos de apoio/regulação do ensino e da aprendizagem, reflexão e investigação sobre a ação educativa e mudança e melhoria de práticas pedagógico-didáticas (sala de aula e extra aula – escola e comunidade envolvente).

Convém que a supervisão assente numa relação interpessoal dinâmica, enfatizando a sua vertente fundamentalmente formativa em alternativa a uma possível dimensão apenas corretiva e classificativa, de controlo externo, superioridade e imposição. Assim, deve ser um incentivo à (auto) reflexão na ação e sobre a ação educativa, seja para a análise e interpretação de práticas, processos, ações ou resultados ligados à profissão (portefólios reflexivos), seja como estratégia de

afirmação de professores investigadores e criativos, que questionam e aprofundam as suas decisões e as consequências que delas advêm, de modo a desenvolverem saberes e performances cada vez mais competentes no âmbito pedagógico, didático e relacional, seja ainda para se promover a partilha e colaboração mediante o incremento de práticas de colegialidade cada vez mais dialogadas e negociadas.

A avaliação do desempenho docente pode estar, assim, estreitamente relacionada com as tarefas da supervisão pedagógica, particularmente no que diz respeito à dimensão horizontal, isto é, interpares (Sá-Chaves, 2002; Alarcão & Roldão, 2008), ao implicar a observação, descrição, análise e interpretação da atividade docente entre os pares. No contexto do processo de supervisão, a avaliação, para Alarcão e Tavares (2010: 107), “constitui uma das dificuldades das funções do supervisor em Portugal, em virtude de, no nosso país, a mesma pessoa ter de desempenhar funções de avaliação formativa e sumativa que, ainda por cima, vão influir decisivamente em classificações profissionais e dar acesso a lugares e promoções”. Não obstante, a avaliação deve “ser o resíduo de uma longa série de análises sobre a pessoa profissional, praticada por um outro profissional-pessoa que, depois de esquecer os aspectos pontuais dessa análise, seja capaz de se fixar no que de geral, de constante, de típico, de característico há no professor em causa” (ibidem: 110).

Os mesmos autores caracterizaram algumas práticas de supervisão e sistematizaram-nas em diversos cenários: o cenário da imitação artesã, o da aprendizagem guiada, o behaviorista, o clínico, o psicopedagógico e o pessoalista, bem como um outro, resultante da sua própria reflexão, na perspetiva da supervisão como

um processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Mais tarde, a autora acrescentou a estes cenários o do professor reflexivo, entretanto desenvolvido, e um outro, o cenário ecológico, proveniente da sua experiência como coordenadora da prática pedagógica em cursos de formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico e de educadores de infância.

Estes cenários não devem ser entendidos como estanques ou como categorias que se excluem mutuamente, já que coexistem frequentemente. Segundo Alarcão e Tavares (2010: 17), “a estes cenários mais virtuais que reais, subjazem diferentes concepções relativas a uma série de questões de formação, como: relação entre teoria e prática, formação e investigação, noção de conhecimento como saber constituído e transmissível ou construção pessoal de saberes, papéis do supervisor e do professor, noções de educação e de formação de professores, assunção da escola como centro de formação ou como mera estação telecomandada de serviço à formação”.

Passamos então a explicitar alguns dos referidos modelos e como se coadunam com o processo de avaliação de desempenho dos professores.

- **Modelo Clínico e Ciclo Supervisivo**

A supervisão clínica, teorizado por Cogan e Goldhammer (referidos por Alarcão & Tavares, 2010: 24) implica uma parceria entre o professor e o supervisor, assumindo este o papel de um indivíduo com experiência e compreensão e não o de detentor de conhecimentos especializados. Desta maneira, o supervisor clínico extrai a sua autoridade do facto de ser capaz de recolher e fornecer a informação desejada pelo

professor e, conseqüentemente, ajudá-lo a usar eficazmente essa informação. Na perspectiva de Amaral (2004: 80), o supervisor “passa a ser o agente dinâmico do seu processo de formação através da investigação que realiza das suas práticas em sala de aula, cabendo ao supervisor a função de o ajudar na análise e no (re)pensar a sua própria forma de ensinar”. A supervisão clínica é, portanto, um mecanismo de apoio na aula, que faculta assistência direta ao professor. A finalidade da supervisão clínica é ajudar o professor a manter e a desenvolver a sua competência profissional. Quando as opiniões do supervisor e do professor diferem, o supervisor é aconselhado no sentido de aceitar o ponto de vista do professor. Tal prática tem claramente como objetivo assistir os professores na melhoria do seu trabalho, não se centrando na avaliação sumativa do seu desempenho.

Glickman (1990) é da opinião que a supervisão clínica é um instrumento que pode ser utilizado, de forma adequada, para auxiliar os professores a melhorarem a sua formação.

Em todo este processo de crescimento profissional, o supervisor deve acompanhar de perto a prática profissional dos seus supervisandos. Esse acompanhamento na perspectiva de Alarcão e Tavares (2010) traduz-se num ciclo de supervisão, subdividido nas seguintes fases:

- Uma sessão de pré-observação para conhecimento dos objetivos e das estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação previstos para a aula e negociação dos focos específicos e procedimentos da observação. Na ADD da Região Açores, esta sessão não tem carácter obrigatório.

- A observação da aula, ou seja, a obtenção direta de um conjunto de “dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco. O objecto de observação pode recair num ou noutra aspecto: no aluno, no professor, na interacção professor aluno, no ambiente físico da sala de aula, no ambiente sócio relacional, na utilização de materiais de ensino, na utilização do espaço ou do tempo, nos conteúdos, nos métodos e nas características do sujeito” (idem: 86).

- A análise dos dados recolhidos, aspeto “intimamente ligado com a natureza da observação utilizada. Quando o observador acaba a sua tarefa de observação, tem consigo um conjunto de dados que precisa de ordenar e analisar. A análise depende do tipo de abordagem utilizada e pode ser mais ou menos morosa” (idem: 92).

- A sessão pós-observação para discussão e reflexão crítica sobre os acontecimentos observados e identificação de aspetos positivos e aspetos a melhorar. O professor “ao fazê-lo, está a ser não apenas um agente, mas também sujeito activo. O supervisor deve ajudá-lo a reflectir, a interpretar, a ver a realidade” (idem: 98). Esta sessão corresponde ao “encontro de reflexão” indicado no número 4, do artigo 72.º, do ECDRAA.

A supervisão clínica coloca, assim, especial ênfase na observação e reflexão do ensino e na colaboração e entre ajuda dos colegas.

- **Modelo Reflexivo**

Schön (1983) e Zeichner (1993) são dois dos percursores do modelo reflexivo de supervisão que aponta para a necessidade de o professor fundamentar as suas tomadas de decisão normalmente com base na relação dialogante que estabelece consigo próprio e com o supervisor. Para isso, é necessária uma postura introspetiva e autocrítica na qual o supervisor permite que o professor trabalhe através da vivência permanente de situações que promovam o saber-fazer em ação.

A reflexão constante implica o reconhecimento do erro e, conseqüentemente, o autoquestionamento. Segundo Donald Schön (1983), este modelo de supervisão inclui três momentos de reflexão distintos que se complementam: a reflexão na ação que consiste nas respostas pedagógicas que o professor tem que efetuar em contexto quando surgem situações imprevistas no dia-a-dia; a reflexão sobre a ação que se baseia no pensar a prática e ponderar acerca de aspetos positivos, negativos e/ou imprevistos que surgiram; e a reflexão sobre a reflexão na ação que consiste num importante momento de introspeção no qual o professor se problematiza enquanto profissional.

O modelo reflexivo implica um trabalho árduo, por parte do professor, no qual a construção de narrativas tem papel central, na medida em que evidencia todo um processo de desocultação da ação do docente, podendo fazer parte do portfólio reflexivo. A construção do portfólio reflexivo do professor assume-se, assim, como uma mais valia no campo da supervisão reflexiva uma vez que este integra uma pluralidade de materiais que o professor possa considerar relevante através de documentos reveladores da sua prática “instrumentos de diálogo [...] continuamente

(re)elaborados na acção por forma a recolherem, em tempo útil, outros modos de ver e de interpretar” (Sá-Chaves, 2007:15) a atividade educativa.

O papel do supervisor implica “mediar o pensamento e as premissas do professor à medida que este trabalha no sentido do auto aperfeiçoamento” (Formosinho, 2002:49). É importante que faça o apelo à reflexão e à abertura de espírito para que estimule o professor no sentido de permitir o fluir das emoções e o diálogo sobre estas com à vontade e sem receios. Poderá ser “líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (Alarcão, 2001: 67). Cabe ao supervisor motivar para a melhoria da escola, fazendo com que os professores sejam capazes de desenvolver o seu trabalho com os alunos com eficácia e qualidade, promovendo a resolução colaborativa dos problemas, passando para a aprendizagem em grupo e a reflexão formativa. Deve apresentar-se como mediador perante as dificuldades dos outros com quem trabalha e deve promover, as vezes que forem necessárias, a tomada de consciência crítica.

Este modelo de supervisão incentiva a reflexão da prática pedagógica promovendo a autoformação e desenvolvimento, aumentando a consciencialização e a capacidade de trabalho cooperativo. Deste modo, mais facilmente estimula o entusiasmo pela profissão e o sentimento de pertença ao seu grupo e à sua escola.

O exposto vai ao encontro de ideias de Vieira e Moreira (2011: 13) ao afirmarem que uma das funções principais da supervisão, no âmbito da avaliação de desempenho, “será identificar os constrangimentos a uma educação transformadora, bem como os espaços de manobra que tornem possível colmatá-los instituindo-se

dessa forma como estratégia de resistência aos factores que limitam a pedagogia”. Os fatores sobre os quais as autoras fazem referência dizem respeito: (i) ao contexto – valores, tendências e tradições da educação escolar e cultura institucional e expectativas da família ou comunidade sobre o papel da escola; (ii) ao professor – formação profissional, experiência como aluno, teorias pessoais sobre a educação, práticas de ensino, atitudes face à profissão e biografia pessoal; (iii) ao aluno – experiência anterior, teorias pessoais sobre a educação, práticas de aprendizagem, atitudes face à profissão e biografia pessoal.

- **Cenário ecológico**

Relativamente a este cenário, Alarcão e Sá-Chaves (1994) e Oliveira-Formosinho (1997) partem da teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979, referido por Portugal, 1992).

Nesta linha de atuação atenta-se às variáveis de contexto no processo de supervisão. O desenvolvimento do profissional é visto como um processo interativo, inacabado e dependente do indivíduo e das possibilidades do meio. A situação de trabalho e os problemas concretos que aí surgem tornam-se os mais importantes motores da formação.

Neste contexto, a supervisão tem como função promover e gerir experiências diversificadas em contextos variados e proporcionar transições ecológicas entre novos papéis, novas atividades e novas pessoas legitimando desta maneira o contexto. A

junção destes três fatores, “actividades, papéis e relações pessoais” (Alarcão & Tavares, 2010: 37), são preponderantes no desenvolvimento humano e profissional.

Tavares (1996), fazendo a apologia das relações interpessoais, defende claramente a necessidade de atender, nos processos de formação, à importância do contexto, ao conhecimento da pessoa humana, isto é, como aprende, como pensa, como sente, como age e interage. Esta envolvente afetivo-relacional possibilita melhores níveis de qualidade, de excelência e de sucesso em relação às pessoas e à instituição.

Neste cenário, articula-se “o desenvolvimento pessoal com socialização, relacionam-se teorias pessoais e teorias públicas, analisa-se a natureza contextual do que é verdadeiro e justo. Aprende-se a interagir com o meio para o respeitar ou nele intervir e deste modo nos aproximarmos do ideal do desenvolvimento” (Alarcão & Tavares, 2010: 39).

Independentemente das várias teorias e estudos sobre a supervisão pedagógica e dos vários cenários/modelos de práticas existentes, o que aparece comumente consensual entre os vários investigadores é a relevância do processo supervisivo na construção e desenvolvimento do professor enquanto indivíduo profissional aprendente, colaborativo e reflexivo.

Para se fazer supervisão, Alarcão (in Prefácio de Vieira, 1993) descreve um conjunto de competências e funções, que são fundamentalmente: interagir, informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar. Quanto a esta última função refere que, embora a avaliação seja essencial ao processo de monitoração da prática pedagógica e esteja sempre subjacente no processo de supervisão, deve ser encarada, isso sim, no seu

sentido formativo e não classificativo (p. 33). Alarcão e Roldão (2008: 56) defendem que “a supervisão tem um papel securizante. É mesmo considerada fulcral no processo de formação [...]. Como actividade de apoio, orientação e regulação aparece como uma dimensão de formação com grande relevância, não obstante a heterogeneidade das suas práticas. Na diversidade estratégica é possível detectar uma tendência alinhada com uma abordagem reflexiva”.

Apesar das potencialidades da supervisão para o desenvolvimento profissional e para as escolas enquanto comunidade, a qualificação da supervisão assume particular importância, sobretudo nos cenários adotados em que a supervisão convive com a avaliação de professores. Assim, o paradigma de avaliação perfilhado na região reveste-se de características do modelo clínico de supervisão, uma vez que se pretende a colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino e dos modelos reflexivo e ecológico de supervisão porque a ADD também tem o objetivo de potenciar crescimento pessoal e profissional no âmbito da emancipação do professor com base num ciclo de reflexão como refere o artigo 66.º do ECDRAA, onde a interação do professor com contextos diversificados enriquece a sua experiência profissional e, conseqüentemente, promove o desenvolvimento profissional.

Poder-se-á dizer então que a supervisão em educação é perspectivada como um processo, cuja finalidade se baseia no melhoramento e eficácia do ensino.

1.3.2. O supervisor/ avaliador

O supervisor pedagógico reveste-se de uma enorme importância na condução do processo de avaliação do desempenho docente, na medida em que terá de colocar em campo uma multiplicidade de funções que autorizem a ponderação sobre o envolvimento e a qualidade científica dos conteúdos e dos processos pedagógicos do docente supervisionado. Portanto, ocupa, no atual contexto educativo, um lugar de especial relevo, nomeadamente pela abrangência do seu papel enquanto orquestrador das práticas pedagógicas, cuja ação presta, segundo Alarcão e Roldão, um importante contributo “para o alargamento da visão de ensino [...], estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional” (2008: 54). Assim, importa compreender com maior pormenor que aceções se acham inerentes ao conceito de supervisor e que funções lhe são atribuídas.

Wallace (1991, citado por Vieira, 1993) distingue duas formas clássicas de perspetivar os papéis do supervisor: a prescritiva, quando o supervisor é entendido como autoridade única, juiz do pensamento e da atuação do professor, e a colaborativa, quando é concebido como um colega com mais saber e experiência, recetivo por excelência ao professor que orienta e se corresponsabiliza pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia, através da prática sistemática da reflexão e da introspeção.

Ao analisarmos os normativos referentes à avaliação de desempenho docente no que se refere à figura do avaliador, verificamos que esta função é atribuída aos coordenadores dos departamentos curriculares e ao conselho executivo da unidade

orgânica (ECDRAA, artigo 69.º). Mas é sobre o Coordenador de Departamento, ao ser responsável por integrar e harmonizar todas as funções e dimensões da supervisão pedagógica, que recai uma forte expectativa de proporcionar um desenvolvimento profissional mais consciente, crítico e autónomo, o que implica “uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena” (Alarcão & Tavares, 2010: 45).

As funções atribuídas ao avaliador são as de recolher todos os dados importantes para efeito de avaliação do desempenho, avaliar o envolvimento e a qualidade científica da lecionação ao nível do conteúdo e respetivo ensino, preencher o formulário de avaliação (parte B) e, ainda, realizar a reunião conjunta com os avaliados para atribuição da avaliação final.

No que se refere ao objeto, visa-se a avaliação dos seguintes parâmetros (Decreto Legislativo Regional n.º 21/2007/A, capítulo VIII, artigo 72.º):

- 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 auto -avaliação.

Para formulação das apreciações, os avaliadores recorrem a dados de diferente natureza, nomeadamente o relatório de autoavaliação, a observação de aulas, as

ações de gestão curricular, os documentos de avaliação pedagógica e seus resultados, a planificação das aulas e outros instrumentos de avaliação utilizados com os alunos (ibidem).

Efetivamente, a ação do avaliador/supervisor baseia-se em “ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais” (Alarcão & Tavares, 2010: 59), pelo que, ao mesmo tempo, está a desenvolver-se a si próprio. Mas, o processo avaliativo não é meramente técnico. Uma vez que o avaliador/supervisor trabalha com os pares, em determinado contexto, onde estabelece relações e tem que lidar com as consequências da sua avaliação, terá de possuir um conjunto de competências muito alargado para poder conduzir ao real e efetivo desenvolvimento dos professores como preconiza a legislação vigente. Contudo, a eficácia e o bom desempenho do papel de supervisor podem ser ameaçados pela relutância dos membros do departamento em aceitar uma supervisão mais interventiva e intensiva por parte de quem os lidera. Esta supervisão tenderá a ser entendida como uma ação fiscalizadora e não como um contributo válido para aprimorar práticas. Além disso, uma cultura profissional onde o ofício docente ainda é vivido muitas vezes em isolamento, expor os desempenhos a um coordenador que não deixa de ser um colega, pode afetar, como afirma Lima (2002: 180), o auto conceito pessoal e profissional.

Alarcão e Tavares (2010: 57) sistematizam as tarefas do supervisor que consideram imprescindíveis, seja qual for o contexto de supervisão em que ele se insere, e consideram que até um determinado nível as suas tarefas são semelhantes às do professor supervisionado.

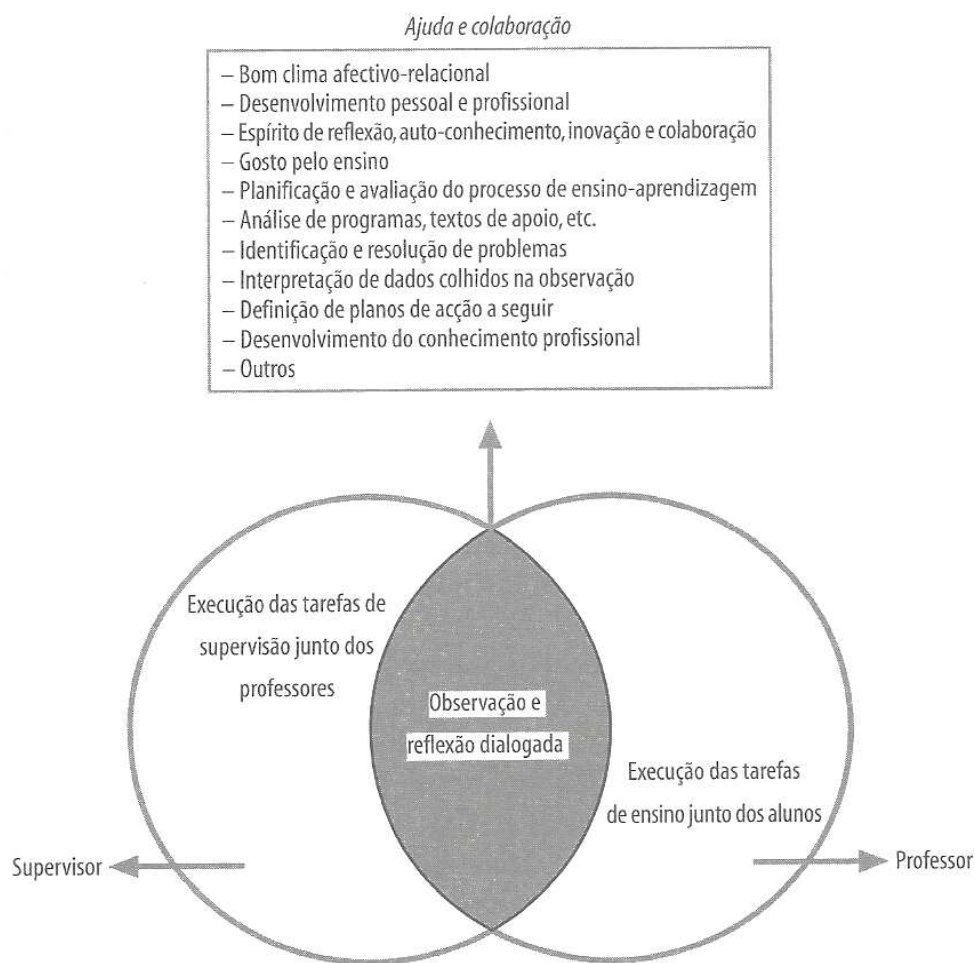


Figura n.º 3 – Tarefas a realizar no processo de supervisão (Alarcão & Tavares, 2010: 57)

Alarcão defende que compete ao supervisor assumir um papel renovado, facilitando, liderando ou dinamizando comunidades de aprendentes no interior da escola, e preconiza que o supervisor terá de conhecer bem o “pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, acção, avaliação e monitorização” (2002: 232). A investigadora, partindo das dimensões do conhecimento profissional do professor definidas por Schulman (1987), caracteriza as dimensões do conhecimento profissional do supervisor por analogia com as do professor, uma vez que parte do pressuposto de que o supervisor é “um professor de valor acrescentado” (p. 234). Concebe o supervisor como um profissional do humano, dado que trabalha com pessoas, o que implica que seja detentor de

competências cívicas, técnicas e humanas de entre as quais se destacam: as competências interpretativas (capacidade de ler a realidade humana, social, cultural, histórica, política e educativa; capacidade de observação para prever desafios emergentes); as competências de análise e avaliação (de situações, desenvolvimentos, projetos e desempenhos); as competências de dinamização da formação (incentivo à aprendizagem colaborativa, mobilização e gestão de saberes e estratégias); as competências relacionais (mobilização de pessoas, empatia, capacidade de gestão de conflitos e de comunicação).

As funções que a autora propõe para o supervisor requerem, além das competências atrás mencionadas, um conjunto de conhecimentos bastante abrangente, que passamos a enumerar (2002: 235):

- 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 (representações, competências, níveis de envolvimento, potencialidades, atitudes);
- c) Conhecimento das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional;
- d) Conhecimento do fenómeno de aprendizagem qualificante, experiencial e permanente;
- e) Conhecimento de metodologias de investigação-acção-formação;
- f) Conhecimento de metodologias de avaliação da qualidade (das aprendizagens, do desempenho, das instituições);

g) Conhecimento das ideias e das políticas actuais sobre educação.

Outros autores também apontam conhecimentos, competências e/ou áreas ligadas à ação supervisiva. Por exemplo, Mosher e Purpel (1972, citados em Alarcão & Tavares, 2010: 73) declararam seis áreas que o supervisor deve dominar:

- a) Sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas;
- b) Capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem;
- c) Capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos;
- d) Competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino;
- e) *Skills* de relacionamento interpessoal;
- f) Responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação.

Glickman (1985, em Alarcão e Tavares, 2010: 74) identifica ainda dez categorias a que designa por *skills* interpessoais, que podem estar associados à figura do supervisor:

1) Prestar atenção: o supervisor atende ao que o professor lhe diz e exprime a sua atenção através de manifestações verbais;

2) Clarificar: o supervisor interroga e faz afirmações que ajudam a clarificar e compreender o pensamento do professor;

3) Encorajar: o supervisor manifesta interesse em que o professor continue a falar ou a pensar em voz alta;

4) Servir de espelho: o supervisor parafraseia ou resume o que o professor disse a fim de verificar se entendeu bem;

5) Dar opinião: o supervisor dá a sua opinião e apresenta as suas ideias sobre o assunto que está a ser discutido;

6) Ajudar a encontrar soluções para os problemas: depois de os assuntos terem sido discutidos, o supervisor toma a iniciativa e pede sugestões para possíveis soluções;

7) Negociar: o supervisor desloca o foco da discussão do estudo das soluções possíveis para as soluções prováveis e ajuda a ponderar os prós e os contras das soluções apresentadas;

8) Orientar: o supervisor diz ao professor o que deve fazer;

9) Estabelecer critérios: o supervisor concretiza os planos de acção, põe limites temporais para a sua execução;

10) Condicionar: o supervisor explicita as consequências do cumprimento ou não cumprimento das orientações.

Neste sentido, parece-nos que à figura do avaliador cabe a determinante função de favorecer a maximização e otimização das capacidades pessoais e profissionais dos avaliados, através da monitorização, observação e avaliação.

Vieira (1993: 32) relaciona as áreas de ação, as competências e as funções inerentes ao supervisor, no seguinte quadro:

Áreas de reflexão/ Experimentação	Competências	Funções
Supervisão	Atitudes - Abertura - Disponibilidade - Flexibilidade - Sentido crítico	Informar
Observação	Saberes (experiential e documental) - Do processo de supervisão - Do processo de observação - Da didáctica da disciplina	Questionar Sugerir Encorajar
Didáctica	Capacidades - Descrição - Interpretação - Comunicação - Negociação	Avaliar

Quadro n.º 5 – Competências e Funções do Supervisor (Vieira, 1993: 32)

Consoante a abordagem do supervisor em função das pessoas e dos contextos, o ambiente de supervisão poderá incidir num dos seguintes estilos ou climas (Alarcão & Tavares, 2010: 75):

Comportamentos Estilos de supervisão	Prestar atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de espelho	Dar opinião	Ajudar a encontrar soluções	Negociar	Orientar	Estabelecer critérios	Condicionar
Não-directivo										
De colaboração										
Directivo										

Figura n.º 4 – Estilos de supervisão, segundo Glickman (1985 em Alarcão & Tavares, 2010:

Graça et al (2011: 64) apresentam as características próprias de cada estilo supervisionário e as possíveis situações que desencadeiam no quadro seguinte:

Climas de supervisão	Características	Situações
Diretivo	<ul style="list-style-type: none"> • O avaliador - Deixa claro o seu pensamento sobre o objeto da supervisão; - Enuncia o que há a fazer para vencer as dificuldades identificadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • O avaliado - Manifesta dificuldades na análise das situações e na superação dos problemas; - Denota a necessidade de uma ajuda direta para a superação das dificuldades.
Colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • O avaliador - Estimula a reflexão e a possibilidade de o avaliado contemplar outras leituras e soluções para os problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • O avaliador /O avaliado - Contribuem para uma melhor interpretação da realidade, partilhando os diferentes pontos de vista; - Procuram compreender e incluir o ponto de vista do outro, visando a identificação das melhores soluções.
Não-diretivo	<ul style="list-style-type: none"> • O avaliador - Estimula a reflexão e a possibilidade de o avaliado explicitar o seu pensamento, à medida que discute as soluções para os problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • O avaliador - Ajuda e estimula a reflexão e a memória do avaliado para a identificação de eventuais soluções.

Quadro n.º 6 – Climas de supervisão (Glickman & Bey, 1990; Onofre, 1996; Alarcão & Tavares, 2003 adaptado por Graça et al, 2011)

Alarcão e Tavares (2010: 77-78) relatam dois estudos sobre as perceções dos professores acerca dos seus supervisores. Um deles é realizado por Blumberg, em 1980, e o outro por Ginkel, em 1983. O primeiro concluiu que “os professores avaliam de modo positivo os supervisores que, a seu ver, fazem afirmações, sugerem, criticam, comentam e pedem informações e opiniões; por outro lado, avaliam de modo menos positivo ou até mesmo negativamente os supervisores que têm uma atitude passiva ou os que sobressaem por falar muito”. Os autores referem que o segundo estudo

apresenta resultados semelhantes, uma vez que em 210 professores, 30% preferiam os supervisores não-diretivos e 67% preferiam os que eram detentores de um estilo mais colaborativo em detrimento do estilo diretivo com apenas 3% das preferências por parte dos professores.

Alarcão e Tavares (1987: 85-86) referem que as situações de supervisão se devem caracterizar por relações interpessoais, dinâmicas, encorajadoras e facilitadoras de desenvolvimento e aprendizagem, de forma comprometida e consciente. Pretende-se com elas maximizar as capacidades do professor como pessoa e como profissional e, em simultâneo, que se repercutam num melhor grau de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, através de um ensino de qualidade ministrado em condições facilitadoras da própria aprendizagem.

Também Vieira (1993) salienta o encorajamento como uma das funções primordiais do supervisor.

O avaliador ao possuir formação especializada minimiza as possibilidades de alteração da perceção dos objetos e do seu significado. Parece ser que a formação especializada ou a sua ausência influencia o processo avaliativo positivamente ou negativamente, tornando-o mais ou menos rigoroso, pois, como refere Vieira (1993: 29), reforça a importância do papel do supervisor, ao acrescentar às características pessoais e profissionais deste, o imperativo de uma formação especializada. O processo de avaliação deve ser realizado “num clima de clara aceitação e reconhecimento das competências” dos avaliadores pelos avaliados, os quais deverão ser “pessoas credíveis e respeitadas” (Fernandes, 2008: 24).

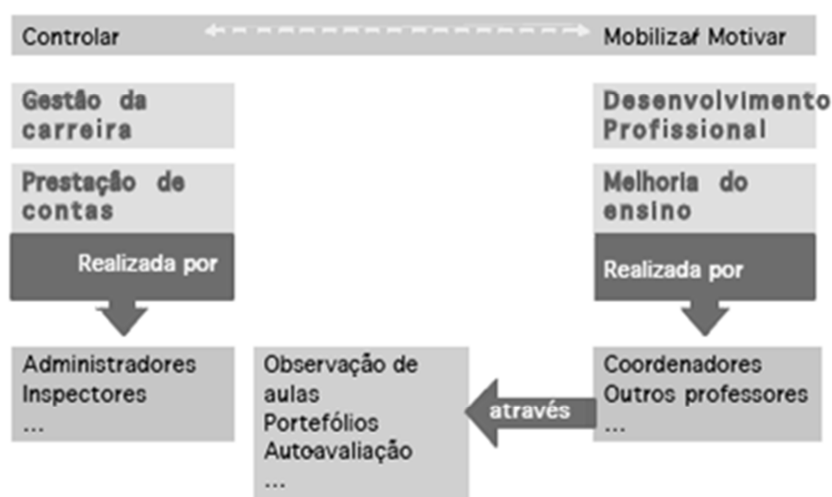
Na perspectiva de Caetano (2008, 105-106), a formação deverá centrar-se nos aspetos críticos da avaliação: “a) os objectivos do sistema (...); b) os critérios de avaliação e as dimensões a utilizar (...); c) o tipo de medição a utilizar (...); d) os enviesamentos e erros cognitivos que podem ocorrer (...); e) os procedimentos específicos a seguir (...); f) a estruturação e condução da entrevista de avaliação de desempenho (...); g) a formalização da avaliação e etapas seguintes; h) algum tipo de simulação da aplicação do sistema (...)”.

Desta forma, podemos constatar que a ação do supervisor está longe de uma função mecanizada e baseada numa rotina burocrática, como acontecia há décadas atrás, uma vez que, na atualidade, se torna necessário e se espera que o mesmo desenvolva ações baseadas na reflexão sobre o processo pedagógico, onde o professor se torna o principal instrumento dessa reflexão e não um agente a ser controlado no interior das escolas, que aplique de forma rotineira e prescritiva as orientações do supervisor.

O modelo de ADD passa pelo estabelecimento de uma plataforma de entendimento mútuo entre avaliadores e avaliados, sobretudo por se tratar de uma avaliação por/entre pares.

1.3.3 ADD e Supervisão - Tensões e constrangimentos

O processo de ADD vigente não é apenas norteado pelos fins educativos e formativos de construção de conhecimento. Tem também uma vertente sumativa, de certificação, que origina uma tensão entre uma orientação para a promoção da melhoria e uma orientação para a classificação e prestação de contas, uma vez que ambas são da responsabilidade do avaliador. A este respeito, há literatura que preconiza a existência de avaliadores diferenciados considerando diferentes funções da avaliação, como nos mostra o quadro de Moreira (2009, adaptado de Paquay, 2004).



Quadro n.º 7 – Finalidades da avaliação docente (Paquay, 2004, adaptado por Moreira, 2009)

No que respeita ao ECD, a avaliação docente está associada a diferentes finalidades: à de controlo da ação docente relacionada com “uma gestão da carreira mais apertada e à rígida prestação de contas” (Moreira, 2009: 249), pelo que deveria ser uma tarefa desempenhada por “elementos externos à escola ou, sendo internos, com funções de gestão e administração escolar” (ibidem); à de “mobilização e motivação dos professores para melhorarem a sua acção profissional, promovendo,

simultaneamente, o seu desenvolvimento profissional e aquisição de competências e melhorando o seu ensino e a aprendizagem dos seus alunos [...] deveriam ser tarefas desempenhadas por agentes internos, tais como coordenadores de programas e de projectos, de departamentos ou ainda outros professores com funções de supervisão pedagógica” (Paquay, 2004, citado por Moreira, 2009: 249).

No entanto, esta posição não pode ser encarada de forma linear porque, como afirmam Pacheco e Flores (1999: 177), “a avaliação deve servir, quer para as tomadas de decisão relativas à progressão e promoção na carreira, funcionando como elemento de discriminação do desempenho, quer para o reforço do desenvolvimento profissional”.

Não é apenas a dicotomia entre prestação de contas/desenvolvimento que constitui o conjunto de tensões provocadas pelo atual modelo ADD, também “a dificuldade de legitimação dos avaliadores, a indução de entropia na “organização” (vulgo “burocracia”) e, sobretudo, a deriva tecnicista e quantitativista em relação ao processo e aos instrumentos de avaliação” (Machado, 2009: 58) tiveram um papel preponderante nesta matéria. Porém, Machado apresenta também um conjunto de potencialidades como a “regulação profissional” da atividade docente, o incremento do “trabalho colaborativo” e a consolidação das lógicas de “autonomia das escolas” (idem). E evidencia que estas características são inerentes a um modelo de ADD que se aproxima de um modelo internalista⁸.

⁸ Este tipo de modelos, segundo Machado (2009: 55) segue três linhas essenciais: “os avaliadores são internos”; “os referenciais de avaliação são particularizados” aos contextos; “os métodos e os instrumentos são diversos, valorizam os processos e seguem uma lógica mais reguladora”.

Casanova (2011), num estudo através de um inquérito por questionário a 302 professores, pertencentes a um grupo de uma rede social, sobre os constrangimentos sentidos por professores no âmbito da avaliação docente e dos desafios colocados por esta, concluiu que a ADD para esta amostra favorece o mal-estar docente, que não promove a melhora dos resultados dos alunos, embora fomente o aumento da criatividade por parte do professor avaliado e a criação de mais e melhores materiais pedagógico-didáticos no que diz respeito às aulas observadas. Os participantes neste estudo afirmam, ainda, que a avaliação docente não fomenta a colaboração e cooperação entre pares necessária à construção de novas aprendizagens, nem a autonomia profissional ou a identificação das necessidades individuais, embora fomente a formação contínua na medida em que existe obrigatoriedade da frequência de ações de formação para a obtenção de créditos. Os professores discordam que os instrumentos de avaliação utilizados na recolha de dados sejam promotores do desenvolvimento profissional e que favoreçam a reflexividade de todos os intervenientes.

A legislação regional, que se subordina a objetivos orientados para a “inventariação das necessidades de formação”, para a “a melhoria da qualidade da educação e do ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente” e para a “valorização e o aperfeiçoamento individual do docente” (art.º 66.º do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A), apresenta poucas referências a dispositivos que possam garantir a promoção do desenvolvimento profissional através da avaliação formativa do desempenho docente. Por um lado, na sequência de atribuição ao avaliado da menção de Insuficiente, reduz-se à elaboração, por este, de uma “proposta de formação contínua que lhe permita superar os aspectos do seu

desempenho profissional identificados como negativos no respectivo processo de avaliação” (n.º 7 do art.º 78.º). Por outro lado, em termos positivos, defende-se que “a atribuição da menção de Excelente deve especificar os contributos relevantes proporcionados pelo avaliado à escola, tendo em vista a sua inclusão numa base de dados sobre boas práticas e é objeto de publicação no Jornal Oficial” (n.º 2 do art.º 76.º). Trata-se de um dispositivo com algum potencial formativo, que poderá contribuir para a melhoria global do sistema educativo regional caso se consiga que um número significativo de professores tome, de facto, as boas práticas dos colegas como referência num esforço de melhoria das próprias.

No entender de Rodrigues e Peralta (2008), “se se desligar o processo de avaliação do desempenho dos professores do seu processo de formação e de desenvolvimento profissional, não o aproveitando como processo formativo experiencial, e se aos professores, os principais interessados no seu desenvolvimento e na melhoria das aprendizagens dos seus alunos, não for dada informação de retorno (*feedback*) sobre o seu desempenho, quer durante o processo – no sentido da sua melhoria – quer no momento da avaliação final – de modo a que possa reflectir sobre as causas, consequências, progressão em função dos objectivos definidos, necessidade futuras – então esta avaliação será mais um exercício burocrático e terá apenas uma função de controlo” (p.15-16).

Alarcão e Roldão (2008: 65), a propósito da qualidade da supervisão, expõem no seu estudo que, embora se reconheça que, de um modo geral, ela tem “uma valorização positiva, também se verificam alguns indicadores de qualidade negativa, como por exemplo, observação de aulas, qualidade dos orientadores, obrigatoriedade

de determinadas estratégias (por exemplo, reflexões autobiográficas e gravações de aulas), falta de flexibilidade, pouco apoio dos orientadores, supervisores, deficiente avaliação, abordagens prescritivas ou pouco profundas, fraco ou nulo envolvimento da e na comunidade escolar; ausência de trabalho colaborativo, artificialidade”. As autoras mencionam ainda os seguintes constrangimentos: temporais, por haver “trabalho excessivo e, sobretudo, pouco tempo para realizar as tarefas, falta de tempo para supervisionar correctamente, para observar e exercer a tutoria” (Idem: 66); reducionismo pedagógico, por o trabalho na sala estar desconectado do realizado na escola; organizacionais e de articulação interinstitucional; resistências pessoais e dificuldade em “avaliar aspectos de desenvolvimento de capacidades e atitudes, como, por exemplo, espírito crítico, autoconsciencialização, empenhamento” (Idem: 66).

A imposição legislativa leva os professores a terem de expor as suas práticas, levando a que os coordenadores tenham de assumir funções de supervisão, umas já previstas nas competências do cargo há algum tempo e outras nem tanto, como é o caso da observação de aulas. Face ao que temos vindo a afirmar, parece-nos importante conhecer, na Região Açores, de que forma os coordenadores e os docentes por eles liderados percecionam a ADD, incluindo as práticas supervisivas em que estiveram envolvidos.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE E SUA AVALIAÇÃO

Constituída a análise do quadro teórico que suporta o nosso estudo, neste capítulo, apresentamos e justificamos o percurso metodológico seguido no processo de investigação. Investigar, segundo Tuckman (2000: 5), “é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões”.

A metodologia do trabalho que “constitui 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” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 109), é constituída pela problemática da investigação, especificando o objeto do estudo e enunciando os objetivos que nortearam o mesmo. Apresentamos, de seguida, o nosso estudo exploratório, de natureza qualitativa, fundamentando e explicitando os procedimentos utilizados para a recolha e a análise dos dados. Procedemos, igualmente, à caracterização dos participantes na investigação, bem como ao contexto em que o trabalho se desenvolveu, abordando as questões de natureza ética que tivemos em consideração.

2.1. Questões Orientadoras

Em geral, as fortes reações que os modelos de avaliação do desempenho docente continuam a suscitar consubstanciam o interesse em refletir sobre os processos supervisivos do avaliador do desempenho docente na Região Autónoma dos Açores, de modo particular na área das ciências.

Para iniciar o projeto de investigação, elaborámos perguntas de partida por constituírem, de acordo com Quivy e Champenhoudt (1998: 34), “normalmente um primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico [...]”. Assim sendo, a problemática desta investigação centra-se, de uma forma geral, nas seguintes questões orientadoras:

- Que representações possuem avaliadores e avaliados dos processos supervisivos do sistema de avaliação de desempenho profissional docente vigente?
- Quais as preocupações de avaliadores e avaliados com os resultados da avaliação?
- Que relações encontram os intervenientes na ADD entre avaliação e desenvolvimento profissional?
- Como os envolvidos na ADD caracterizam o supervisor da avaliação do desempenho?
- Em que medida avaliadores e avaliados diferem no seu posicionamento face à avaliação do desempenho docente?
- Que dificuldades e tensões admitem ter avaliadores e avaliados no processo avaliativo?

- O que falta ou é preciso alterar na ADD, incluindo o papel e características do supervisor?

Decorrendo da problemática e das perguntas apresentadas, estabelecemos para o estudo, que contará com depoimentos de docentes de Matemática e de Ciências da Natureza (2.º CEB), os seguintes objetivos:

- Compreender mecanismos e formas de perspetivar a avaliação de professores e respetivos processos supervisivos.

- Identificar as representações de avaliadores e avaliados sobre os processos da ADD, de modo a verificar em que medida diferem ou são coincidentes.

- Perceber até que ponto as motivações para a docência podem ser responsáveis por diferenças nas representações de envolvidos na ADD.

- Clarificar características da docência valorizadas no discurso de intervenientes na ADD.

- Conhecer as representações de intervenientes na ADD sobre os efeitos dos processos supervisivos da avaliação no desenvolvimento profissional.

- Discutir os papéis e competências do supervisor no processo de avaliação do desempenho docente.

- Refletir sobre a formação dos professores avaliadores.

- Contribuir para o levantamento de necessidades de formação do supervisor do desempenho docente.

- Identificar tensões e problemas do atual sistema de avaliação do desempenho docente, disponibilizando elementos úteis à sua discussão e aperfeiçoamento.

2.2. Natureza do estudo

Como tem vindo a ser referido, esta investigação tem como finalidade descrever *como é que* participantes na avaliação do desempenho docente da Região Autónoma dos Açores percebem o processo de concretização desta avaliação e *como é que* o papel do avaliador é nele reconhecido. Este cunho descritivo insere-se no paradigma de investigação qualitativa, na medida em que o estudo se centra na compreensão do discurso de sujeitos que viveram diretamente os fenómenos em análise e deles guardam conhecimentos e sentimentos ligados a experiências reais.

Por outro lado, a posição do paradigma qualitativo valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento, deste modo “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994:47).

Nesta abordagem, os investigadores recolhem dados descritivos, interessando-se “mais pelo processo de investigação do que unicamente pelos resultados ou produtos que dela decorrem” (Carmo & Ferreira, 1998:180). Assumem, ainda, que “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (Bogdan & Biklen, 1994:48).

Este tipo de investigação não parte propriamente de hipóteses. Os dados são analisados de forma indutiva, de modo a se chegar à “compreensão de fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados” (Carmo & Ferreira, 1998:179).

Portanto, trata-se de um processo interpretativo, que toma em atenção o ponto de vista dos sujeitos do estudo. Daí poder afirmar-se que “o processo de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994:51). Assim, os dados são normalmente

recolhidos através de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos naturais. Alguns investigadores têm uma atitude positiva perante a utilização de métodos e de estratégias de investigação qualitativa e interpretativa, embora reconheçam algumas das suas fragilidades, quer ao nível conceptual, quer ao nível metodológico e processual (Bardin, 1977; Bogdan & Biklen, 1994).

No nosso caso, a opção pela investigação qualitativa deveu-se aos objetivos do estudo e ao instrumento que se concetualizou para os alcançar. Assim, uma investigação desta natureza “implica estudar, compreender e explicar a situação do objecto de investigação. Inclui a recolha de dados para [...] responder a questões que lhe digam respeito” (Carmo & Ferreira, 1998: 213).

Podemos afirmar que o estudo se define então enquanto descritivo e exploratório de uma realidade contemporânea, a avaliação do desempenho docente. Foi nossa intenção recolher um conjunto de informações que nos possibilitasse conhecer as perceções dos docentes sobre a problemática em estudo, sem ter, todavia, a preocupação de generalizar os resultados ou validar determinadas teorias, partindo do pressuposto de que, tal como defende Mialaret (2001), as situações educativas, sendo humanas e sociais possuem a particularidade de só ocorrerem uma vez, o que as torna não reproduzíveis.

2.3. Caracterização dos participantes

Como referido numa das secções anteriores, a seleção dos participantes no estudo não teve como critério a pretensão de se constituir como representativa de uma determinada população ou universo, mas antes permitir um entendimento do conjunto de conceitos, crenças e práticas de professores de Matemática e Ciências da

Natureza de escolas públicas de São Miguel face à realização da avaliação do desempenho docente na Região Autónoma dos Açores.

Elegemos os participantes do nosso estudo sob duas condições: um grupo seria constituído por oito docentes avaliados (de Matemática e Ciências da Natureza) e outro grupo por oito docentes com função de avaliadores (coordenadores de departamento do grupo 230 – Matemática e Ciências da Natureza – e membros de Conselhos Executivos). No entanto, apenas conseguimos a cooperação de seis, pelo que o total de participantes no estudo foi de apenas catorze.

A codificação dos entrevistados foi realizada mediante a ordem de aplicação das entrevistas (Quadro n.º 8).

Avaliadores	Avaliados
AV1 – Professor avaliador 1	Prof1 – Professor avaliado 1
AV2 – Professor avaliador 2	Prof2 – Professor avaliado 2
AV3 – Professor avaliador 3	Prof3 – Professor avaliado 3
AV4 – Professor avaliador 4	Prof4 – Professor avaliado 4
AV5 – Professor avaliador 5	Prof5 – Professor avaliado 5
AV6 – Professor avaliador 6	Prof6 – Professor avaliado 6
	Prof7 – Professor avaliado 7
	Prof8 – Professor avaliado 8

Quadro 9 - A codificação dos entrevistados

Os professores avaliados participantes do estudo apresentam idades compreendidas entre os trinta e os cinquenta e um anos, sendo apenas um docente do sexo masculino e os restantes do sexo feminino. As suas habilitações literárias são ao nível da licenciatura em professores do ensino básico, variante matemática e ciências

da natureza em que quatro docentes são Professores dos Quadros de Nomeação Definitiva (PQND) e quatro docentes contratados (contr.). O seu tempo de serviço varia entre os quatro e os vinte e cinco anos como podemos observar no Quadro n.º 9.

Os professores avaliadores apresentam idades compreendidas entre os trinta e quatro e os quarenta e seis anos, sendo três docentes do sexo masculino e três do sexo feminino. As suas habilitações literárias são ao nível da licenciatura em professores do ensino básico, variante matemática e ciências da natureza quando se trata de coordenadores de departamento (Coord. Dep.) e ao nível do mestrado quando se trata de membros de Conselho Executivo (CE). Como exigido por lei todos são pertencentes aos Quadros de Nomeação Definitiva (PQND). O seu tempo de serviço varia entre os onze e os vinte e quatro anos como podemos observar no Quadro n.º 10.

	Sexo	Idade	Formação inicial	Habilitações Literárias	Grupo de docência	Categoria Profissional	Tempo de Serviço (anos)	Cargos nos últimos 5 anos de serviço	Último ano sujeito a ADD	Aulas observadas
Prof1	F	31	Lic. Profs. E.B, variante Matemática/Ciências	Lic. Profs. E.B, variante Matemática/Ciências	230	Contr.	8	DT	2010/2011	Sim
Prof2	F	51	Lic. geologia ramo científico-tecnológico	Profissionalização em serviço	230	PQND	25	DT	2008/2009	Não
Prof3	M	34	Lic. Profs. E.B, variante Matemática/Ciências	Lic. Profs. E.B, variante Matemática/Ciências	230	Contr.	7	DT Coordenador Gabinete Saúde escolar	2010/2011	Sim
Prof4	F	31	Lic. Profs. E.B, variante Matemática/Ciências	Lic. Profs. E.B, variante Matemática/Ciências	230	PQND	7	DT	2008/2009	Sim
Prof5	F	34	Lic. Profs. E.B, variante Matemática/Ciências	Lic. Profs. E.B, variante Matemática/Ciências	230	Contr.	8	DT	2010/2011	Sim
Prof6	F	30	Lic. Profs. E.B, variante Matemática/Ciências	Lic. Profs. E.B, variante Matemática/Ciências	230	PQND	5	DT Coord. DT Equipa da Saúde Escolar	2010/2011	Sim
Prof7	F	31	Lic. Profs. E.B, variante Matemática/Ciências	Lic. Profs. E.B, variante Matemática/Ciências	230	Contr.	4	DT	2010/2011	Sim
Prof8	F	33	Lic. Profs. E.B, variante Matemática/Ciências	Lic. Profs. E.B, variante Matemática/Ciências	230	PQND	10	DT	2008/2009	Sim

Quadro n.º 9 – Caracterização dos professores avaliados

	Sexo	Idade	Formação inicial	Habilitações Literárias	Grupo de docência	Categoria Profissional	Tempo de Serviço (anos)	Cargos nos últimos 5 anos de serviço	Funções de avaliador na ADD
Av1	M	44	Lic. Professores E. B., 1.º ciclo	Mestrado em Supervisão Pedagógica	110	PQND	23	Presidente C.E.	Desde 2007/2008
Av2	F	34	Lic. Profs. E.B, variante Matemática/Ciências	Lic. Profs. E.B, variante Matemática/Ciências	230	PQND	11	Coord. Dep. Pres. Assemb. Escola	Desde 2010/2011
Av3	M	35	Lic. Profs. E.B, variante Matemática/Ciências	Lic. Profs. E.B, variante Matemática/Ciências	230	PQND	12	Coord. Dep.	2011/2012
Av4	M	41	Lic. Profs. E.B, variante Matemática/Ciências	Lic. Profs. E.B, variante Matemática/Ciências	230	PQND	11	Coord. Dep Coord. Da implementação dos NPMEB	2008/2009 2009/2010
Av5	F	46	Conservatório	Mestrado em Ensino Ed. Musical no Ensino Básico	250	PQND	24	Vice-Presidente CE	Desde 2007/2008
Av6	F	44	Lic. Profs. E.B, variante Matemática/Ciências	Lic. Profs. E.B, variante Matemática/Ciências	230	PQND	21	Coord. Dep.	Desde 2007/2008

Quadro n.º 10 – Caracterização dos professores avaliadores

Embora nas nossas análises não façamos propriamente cruzamentos entre o discurso dos entrevistados e algumas das variáveis agora avançadas, esta caracterização é útil para se compreender o contexto em que os discursos foram produzidos.

2.4. Procedimentos e instrumentos de recolha de dados

Para descrever e compreender as representações que os professores têm acerca da ADD, designadamente do avaliador, dos procedimentos adotados e dos efeitos da mesma, optámos por utilizar como instrumento de recolha de dados a entrevista. A recolha de dados é uma fase do processo metodológico que De Ketele e Roegiers (1993: 17) definem como “um processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma acção deliberada, cujos objectivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes”.

A entrevista caracteriza-se como sendo “um dos processos mais directos para obter informações, consistindo em questionar as próprias pessoas envolvidas no fenómeno em estudo” (Tuckman, 2000: 517). De Ketele e Roegiers consideram que “é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações” (1993: 22).

No estudo em questão recorreu-se à entrevista semidiretiva ou semidirigida, que foi realizada através de um guião de entrevista pré-definido (Anexo I), com perguntas abertas de carácter flexível. Neste sentido, “o entrevistado produz um discurso que não é linear [...] e nem todas as questões do entrevistador estão previstas antecipadamente” (De Ketele & Roegiers, 1993: 193). Este tipo de entrevistas é frequentemente utilizado no contexto da investigação em educação e enquadra-se na natureza deste trabalho, pois deste modo foi possível criar uma maior proximidade com os entrevistados, no sentido de estarem recetivos a abordarem o assunto (que por vezes é constrangedor). Por outro lado, conduzimos a entrevista procurando não nos afastar dos objetivos definidos, pois, segundo Quivy e Campenhoudt (1998: 193), “o investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar”.

Segundo Tuckman (2000: 517), as pessoas poderão ter perspetivas e interesses diferentes relativamente a determinado fenómeno e das suas respostas poderá “emergir um quadro razoavelmente representativo da ocorrência, ou ausência do fenómeno e, desse modo, propiciar-nos uma base para a sua interpretação”.

Antes de iniciarmos as entrevistas, aplicámos o guião a dois professores não participantes desta investigação, com o objetivo de testar a clareza da linguagem usada, a coerência e pertinência das perguntas, de forma a corrigir aspetos ambíguos ou passíveis de dúvida, bem como a sua duração média.

Para a aplicação das entrevistas, contactámos através de telefone ou e-mail cada um dos entrevistados de forma a marcar as entrevistas, de acordo com a sua disponibilidade.

Durante a realização das entrevistas, tivemos o cuidado de procurar assegurar um clima de confiança, empatia e tranquilidade aos intervenientes. Assegurámos procedimentos éticos ao elaborarmos o consentimento informado (Anexo II) que “é a explicação dada às pessoas, o mais detalhada possível, da investigação a efectuar” (Vasconcelos, 2006: 98). As entrevistas foram gravadas, sob um código de ética pré-estabelecido e que permitiu uma transcrição mais fidedigna do discurso dos entrevistados.

2.5. Tratamento de dados: análise de conteúdo

Também consideramos pertinente explicitar os percursos seguidos pelo investigador neste trabalho no que ao tratamento de dados diz respeito.

Lidou-se com numerosas e extensas comunicações, obtidas através de entrevistas semiestruturadas, para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição não permitiria formar, o que no entender de Esteves constitui um “trabalho de economia, de redução da informação, segundo determinadas regras, ao serviço da sua compreensão para lá do que a apreensão de superfície das comunicações permitiria alcançar” (2006:107). Desta forma, o tratamento de dados que mais se adequou à nossa investigação foi a análise de conteúdo que, segundo Bardin é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (1977: 42).

Os dados obtidos nas entrevistas foram submetidos a um procedimento de estruturação categorial, permitindo a sua análise em função dos objetivos inicialmente definidos. A análise de conteúdo efetuada nesta pesquisa insere-se na análise categorial que, segundo Bardin, “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (1977:153).

As categorias resultaram de uma análise por campos semânticos que assentam em três eixos orientadores:

- 1 – Representações dos avaliados e avaliadores acerca do sentido da profissão docente.
- 2 - Representações dos avaliados e avaliadores acerca do processo e resultados da ADD.
- 3 - Representações dos avaliados e avaliadores sobre os aspetos desejáveis num modelo de ADD.

A categorização resultou também de procedimentos abertos, porque tratando-se de um processo igualmente indutivo, caminhou-se de dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adequasse. Bardin (1977) vê a categorização como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamentos segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (p. 117).

A validade da categorização passou pelo facto de ela se coadunar com os objetivos definidos na investigação, ou seja, “ser pertinente e, na medida do possível, produtiva” (Esteves, 2006:123). A construção do sistema de categorias obedeceu a determinados princípios como os de exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade,

pertinência, produtividade e objetividade (Bardin, 1977: 120). Não obstante, o investigador preocupou-se também com a fidelidade do instrumento de análise de dados no plano intra-codificador, na medida em que efetuou a mesma análise e interpretação das entrevistas em dois períodos diferentes do decorrer da investigação, como defendem Ghiglione e Matalon: “um mesmo codificador, analisando o mesmo texto em dois momentos diferentes, deve reproduzir a sua primeira análise [...] os resultados devem ser independentes daqueles que os produzem” (1993: 216).

As dimensões ou área temáticas, categorias, subcategorias e indicadores, são apresentados em forma de quadros de análise onde se diferencia a perspectiva dos avaliadores da perspectiva dos avaliados.

O quadro que a seguir se apresenta evidencia essas dimensões bem como as categorias, subcategorias, indicadores identificados e exemplos do discurso que lhes estão associados.

Dimensão	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
I - Representações do sentido da profissão docente	1.Motivações para a docência	Atração pela docência	Facilidade de entrada no mercado de trabalho	Av1 "seria uma profissão de acesso relativamente fácil, na altura havia falta de docentes
			Gosto por ensinar	Av1 "Basicamente gostar de ensinar as crianças"
			Admitir ter perfil para docência	Prof2 "Achei que se calhar até tinha perfil para a carreira"
		Desagrado pela docência	Instabilidade profissional	Prof3 "Antes acreditava que era possível ter uma carreira profissional estável. Atualmente não tenho expetativas nenhuma que isso possa acontecer."
			Desvalorização da profissão	Prof2 "Para além de não sermos valorizados ainda nos desvalorizam"
			Burocracia	Av4 "a atividade docente revelou-se mais exigente que inicialmente previa, muito burocrática e menos compensadora"

Quadro n.º 11 – Sistema de categorias dos dados empíricos do estudo (continua)

Dimensão	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
II - Representações sobre o processo e resultados da ADD (continua)	1.Pressupostos sobre o modelo de ADD aplicado na RAA	Concorda com o modelo de ADD	Sim	Prof2 “é preciso que haja, mesmo que má, uma avaliação de desempenho, da prática dos professores”
			Não	Av5 “nos moldes em que é feito, não faz sentido”
		Apropriação do modelo vigente	Literatura na área	Prof8 “frequência no primeiro ano do mestrado em Supervisão Pedagógica”
			Legislação	Prof1” A legislação”
			Sindicatos	Prof5 “e sindicatos”
			SREF	Av4 “documentos disponibilizados pela SREF”
			Serviços de gestão da escola	Prof4 “Secretaria da escola”
			Comissão Coordenadora da Avaliação do Desempenho	Prof3 “ as comissões de avaliação”
			Pares	Prof4 “colegas de profissão”
			Coordenador de departamento	Prof5 “e o Cood. Dep”
		Objetivos/funções	Emitir um juízo de valor	Av3 “vai ser emitido um juízo de valor acerca do trabalho do professor”
			Regular a docência	Prof8 “regular algumas situações da atividade docente de cada profissional”
			Autorregulação	Prof1 “a ADD existe para ser uma orientação base para o desempenho de todos os docentes”
			Promover a qualidade do ensino	Av4 “aumentar a qualidade do ensino, o que não se verifica”
			Limitar a progressão na carreira	Prof8 “essencialmente uma medida economicista, pois permite limitar as progressões na carreira”

Quadro n.º 11 – Sistema de categorias dos dados empíricos do estudo (continua)

Dimensão	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
II – Representações sobre o processo e resultados da ADD (Continua)	2.Práticas desenvolvidas pelos principais intervenientes na ADD	Procedimentos	Ciclo supervisivo	Prof3 “Escolho a turma para as aulas observadas, sugiro o período em que podem acontecer e depois o executivo marca-as. Tenho um pequeno encontro depois das aulas observadas”
			Relatório de autoavaliação	Prof2 “fiz um relatório de autoavaliação e entreguei no Conselho Executivo”
			Reflexão teórico-prática	Prof3 “Nenhum avaliador me proporcionou isso.”
		Características do professor mais valorizado	Obtém melhores resultados escolares	Av1 “o docente que melhores resultados conseguiu com os seus alunos”
			Apresenta mais evidências no relatório	Prof8 “coloque várias evidências no seu relatório independentemente de contribuírem para o sucesso educativo dos alunos”
			Exibe materiais didáticos nas aulas observadas	Prof7 “penso que aulas observadas ricas em materiais são votos a favor do professor avaliado”
			Evidencia dinamismo e objetividade	Av1 “claro, objetivo no seu discurso com os alunos, que controla os diferentes momentos da aula”
		Relação avaliador/ avaliado	Positiva	Av2 “Excelente.” “Muito positiva
			Negativa	Prof1 “não demonstrou ser flexível relativamente a pontos de vista diferentes, mostrando-se intransigente e arrogante”
			Indiferente	Prof2 “a relação com o CE é igual como se não houvesse avaliação”
	3.Constrangimentos, dificuldades ou tensões da ADD	Internos à escola	Clima de escola	Av2 “O que é inovador para mim pode não ser para o avaliado e vice-versa, o que pode, por vezes, causar constrangimentos.”
			Formação dos avaliadores	Prof4 “os avaliadores não têm formação para tal.”
			Dificuldade de gestão do processo de ADD	Prof4 “Numa escola na qual todos se conhecem e não há avaliadores externos acaba por ser ridículo, na minha opinião, um professor ter que provar com evidências que foi diretor de turma”
		Externos à escola	Burocracia	Prof3 “considero a avaliação um processo essencialmente burocrático”
			Alterações ao Quadro Legal	Prof3 “desorganizado pelas constantes alterações que são impostas.”
Instrumentos avaliação			AV1 “uma avaliação em que se chega a uma nota final por exclusão de partes”	

Quadro n.º 11 – Sistema de categorias dos dados empíricos do estudo (continua)

Dimensão	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
II – Representações sobre o processo e resultados da ADD	4. Influência da ADD no desenvolvimento profissional	Positivo	Promove o trabalho colaborativo	Prof1 “Quando começou a ADD, como foi de uma forma abrupta, todos tinham bastante dúvidas e havia muita partilha de informação e de experiências tanto entre avaliadores como avaliados.”
			Fomenta a formação contínua	Av1 “senti necessidade de fazer o mestrado em supervisão pedagógica.”
			Promove a reflexão	Av1 “é um processo que implica reflexão e portanto quando nos autoavaliámos, obriga-nos a refletir”
			Melhoria da prática pedagógica	Av3 “adotei técnicas de trabalho de colegas que se não tivesse assistido não teria conhecimento à partida, pois há coisas que marcam a diferença e o professor pode nem dar conta nem lhe atribuir esse valor”
		Negativo	Competição interpares	Prof4 “Alguns professores trabalham uns com os outros mas com o objetivo de cada um ser melhor do que o outro e se puderem prejudicar o colega alguns certamente que o farão.”
		Indiferente	Trabalho colaborativo	Prof3 “Sempre houve trabalho colaborativo não considero que a ADD tenha aumentado ou diminuído esse facto.”
			Formação contínua	Prof4 “Não senti necessidade, uma vez que já procurava ter formação antes da ADD ”
			Prática pedagógica	Av5 “os problemas que existiam continuam a existir e a criatividade depende de cada um e do seu profissionalismo”

Quadro n.º 11 – Sistema de categorias dos dados empíricos do estudo (continua)

Dimensão	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
III - Aspetos desejáveis num modelo de avaliação do desempenho docente	1.Elementos alternativos ou complementares ao processo de ADD	Alteração de avaliador	(Sem indicadores)	Prof8 “diferentes avaliadores que podem avaliar diferentes dimensões. Devendo haver pelo menos um elemento externo à escola”
		Aumento do número de aulas observadas sem relatório de autoavaliação		Av2 “acho que a dimensão mais importante de um docente é o seu desempenho dentro da sala de aula”
		Com relatório de autoavaliação sem aulas observadas		Prof6 “trabalho e as funções deveriam ser descritos num relatório anual e entregues ao Coordenador de Departamento”
		Periodicidade anual para todos os docentes		Av6 “deveria ter carácter anual”
	2.Elementos alternativos ou completares ao avaliador	Competências	Técnico-científicas	Prof8 “Deverá preocupar-se em procurar contribuir para a reflexão e melhoria de práticas do colega e tendo sempre em vista o maior sucesso dos alunos”
			Humanas	Av5 “deve ser uma pessoa íntegra, não influenciável”
			Relacionais	Av4 “deverá ser uma relação de confiança e respeito mútuos”
		Formação	Em supervisão	Av1 “não deveria haver nenhum avaliador sem formação específica para o efeito”
	Na área pedagógica do avaliado		Prof6 “que não possua formação especializada, somente na área pedagógica do avaliado	

Quadro n.º 11 – Sistema de categorias dos dados empíricos do estudo

Capítulo 3

Análise e interpretação de dados sobre a profissão docente e sua avaliação

Na base de um bom trabalho qualitativo está a correlação entre estas três variáveis, literatura, autor e dados, tal como referem Bogdan & Biklen (1994). Neste âmbito, o presente capítulo pretende apresentar os dados obtidos após uma cuidada análise do conteúdo das entrevistas e, conseqüentemente, estabelecer uma relação congruente e pertinente entre a literatura consultada, a nossa interpretação e o significado do discurso dos professores entrevistados resultando na discussão dos dados de acordo com as categorias definidas.

3.1. Dimensão I - Representações do sentido da profissão docente

Pretendemos, com a dimensão *representações do sentido da profissão docente*, conhecer os motivos que levaram os participantes, neste estudo, a eleger a profissão de professor, tendo em conta as expectativas que admitiram ter aquando da formação inicial e as que reconhecem ter na atualidade em relação à mesma, configurando-se, assim, a categoria *motivações para a docência*. Esta divide-se em duas subcategorias: *atração pela docência* pela facilidade de entrada no mercado de trabalho, gosto por ensinar e assunção de pessoalmente se ter perfil para a docência; e *desagrado pela profissão* devido à instabilidade profissional, à sua desvalorização e à burocracia que a afeta.

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Avaliadores		Avaliados	
			Início da docência	Na atualidade	Início da docência	Na atualidade
Motivações para a docência	Atração pela docência	Facilidade de entrada no mercado de trabalho	Av1		Prof2, Prof3, Prof8	
		Gosto por ensinar	Av1, Av2, Av4, Av5, Av6		Prof1, Prof3, Prof4, Prof5, Prof6, Prof7, Prof8	
		Admitir ter perfil para a docência	Av1, Av3, Av5		Prof1, Prof2	
	Desagrado pela docência	Instabilidade Profissional	Av3	Av1	Prof1	Prof1, Prof3, Prof5, Prof7
		Desvalorização da Profissão		Av1, Av2, Av3, Av5, Av6		Prof2, Prof3, Prof4, Prof5, Prof6, Prof7
		Burocracia		Av1, Av4		Prof1, Prof4, Prof8

Quadro n.º 12 – Categoria Motivações para a docência

3.1.1. Categoria 1 - Motivações para a docência

Da análise do quadro podemos extrair duas ilações muito interessantes. Em primeiro lugar, torna-se evidente que foi no início da carreira que os professores sentiram atração pela docência e que atualmente olham para a sua profissão com algum desagrado. Em segundo lugar, verificamos que tanto avaliadores como avaliados apontam, na sua maioria, as mesmas razões nas suas tomadas de posição face às motivações para a docência, como passamos a explicar.

No que diz respeito à presente categoria, a maioria dos entrevistados afirmou que o fator que mais pesou na escolha da profissão foi o prazer por ensinar. No caso dos avaliadores, num total de seis, excetuando o Avaliador 3, todos apontaram essa atração na profissão: *“Basicamente gostar de ensinar as crianças”* (Av1); *“sempre gostei de trabalhar com pré-adolescentes e tentar inculcar-lhes valores (Av2);”* *“O fato de poder ter uma intervenção cívica ativa na formação de jovens.”* (Av4); *“sinto interesse pela formação das pessoas”* (Av5); *“Gosto de acompanhar o crescimento e o desenvolvimento das crianças”* (Av6).

Também por parte dos avaliados, num total de oito, sete indicaram que foi este o fator mais indicado pelas mesmas razões: *“gosto de dar aulas”* (Prof4); *“o gosto pelo ensino”* (Prof5); *“gosto pela profissão”* (Profs. 3 e 6). O discurso dos Profs. 1, 7 e 8 é mesmo idêntico ao acrescentarem ao gosto pelo ensino a satisfação na interação com jovens *“o que me levou a ser professora é o gosto por ensinar [...] o contato com crianças e jovens tão diferentes (Prof1); ”* *Gosto por ensinar e o contato com as crianças e jovens”* (Prof7); *“o trabalho com crianças sempre me despertou interesse.*

Lidar com a sua forma de comunicar... assistir às suas evoluções e desenvolvimento”
(Prof8).

Para além deste aspeto, também o facto de considerarem possuir perfil para a docência contribuiu para a escolha da profissão. Disso são exemplos dois avaliados e três avaliadores: *“encaro-a como a minha vocação”* (Prof1); *“Achei que se calhar até tinha perfil para a carreira”* (Prof2); *“ensinar as crianças [...] de uma forma natural”* (Av1); *“Acho que tenho mesmo jeito para ensinar”* (Av5); *“penso que nasci já com essa tendência de ensinar as pessoas à minha volta”* (Av3). Este último avaliador assim como o Professor 1 revelaram ainda que, apesar de se sentirem vocacionados para a profissão, sentiram muitas reservas na altura da escolha da licenciatura devido à instabilidade já presente na profissão: *“como já sabia que a vida de professor era muito instável, não foi a minha 1.ª opção o curso de professor”* (Av3); *“quando optei por uma licenciatura em ensino, já tinha a noção de que iria ter um percurso longo e instável até conseguir ingressar na carreira”* (Prof1).

Os docentes Av1, Profs. 2, 3 e 8 referiram ainda a facilidade de entrada no mercado de trabalho. Como diz o Avaliador1 *“seria uma profissão de acesso relativamente fácil, na altura havia falta de docentes, logo nós tirávamos o curso e facilmente arranjavamos trabalho”* ou no caso do Professor2 *“houve uma vaga [...] vim dar aulas só para não ficar desempregada”*. Note-se que a sua formação inicial é geologia, ramo científico-tecnológico, e descobriu a sua vocação no ensino devido a dificuldades de acesso ao mercado de trabalho naquela área. De salientar também que são docentes com mais de vinte anos de serviço ao contrário dos Profs. 3 e 8 que também tinham essa perspetiva da profissional: *“acreditava que era possível ter uma*

carreira profissional estável” (Prof3); “na altura em que tive de escolher o curso o interesse específico pela área das ciências pareceu-me como área mais favorável a ter emprego” (Prof8).

No entanto, quando questionados sobre as expectativas atuais relativamente à profissão, as respostas incidiram no desagrado pela docência devido ao seu carácter instável, à burocracia que lhe está subjacente e principalmente à desvalorização de que é alvo pelos alunos e encarregados de educação. No que à desvalorização da profissão diz respeito, apenas o Av4 e o Prof1 não expressaram essa opinião. O Avaliador1 considera que existe *“um certo clima de conflitualidade com os pais, a contínua desvalorização que foi feita à volta da figura do professor levou a que se transpusesse para a sociedade em geral que a imagem do professor perdeu qualidade”*; *“o ataque que é feito constantemente aos professores, é um bocadinho desmotivante” (Av2)*; *“esta profissão está muito mal vista e não estou a ver forma de melhorar porque a sociedade pensa que é a escola que tem a responsabilidade de educar desresponsabilizando-se o papel da família em casa” (Av3)*. Depois relatam-se situações como a do Professor 4 em que *“um aluno repetente supostamente iria aplicar-se pelo menos ao nível do comportamento [...]. Este é um cenário igual a muitos outros, porém o que torna esta situação ainda mais negativa é o facto de o encarregado de educação não ter autoridade em relação ao aluno, justificava faltas sem sentido e mesmo tendo conhecimento da situação a única coisa que dizia era: é uma criança”*; ou do Professor3 *“ter assistido, como diretor de turma, um aluno ter agredido verbalmente o respetivo encarregado de educação”* e do Professor 7 *“Sempre me deparo com pessoas que não reconhecem a importância e o trabalho do professor”*. O professor 2 confessa até que não recomenda a profissão a ninguém hoje em dia

porque *“acho que a profissão vai de mal a pior porque em termos de sociedade somos bastante desvalorizados. Para além de não sermos valorizados ainda nos desvalorizam, portanto acho que é uma profissão horrível”* opinião atestada pelo Prof5 e Prof6: *“a falta de reconhecimento do nosso trabalho por parte de alguns órgãos de gestão bem como da classe política”* (Prof5); *“ser uma profissão pouco reconhecida e apoiada”* (Prof6). Este docente ainda acrescenta *“as expetativas mantêm-se mas estão mais difíceis de concretizar porque a maior parte dos alunos não respeita os professores”*.

Estas situações provocam conflitos na sala de aula e desgaste emocional como evidenciam os discursos dos Professores 1, 2 e 3, respetivamente: *“o facto de num dos primeiros anos de serviço não ter criado empatia com a maior parte de uma turma quase todos repetentes com vários problemas de comportamento, socioeconómicos, em risco de abandono escolar. Foi um ano bastante difícil, lembro-me de ir para a sala a pensar o que iriam fazer desta vez...”*; *“custou-me muito, em termos emocionais, ter tido uma turma do 6º ano que era composta por alunos de ambiente socioeconómico médio-alto que questionavam tudo e todos, a toda a hora e eu insisti em controlá-los”*; *“ter recebido ameaças de agressão física por parte de um aluno”* e de o avaliador 4 *“ter tentado ao longo de um ano ajudar um aluno a ter um comportamento mais adequado e no final ter de elaborar um processo disciplinar para que o aluno seja suspenso por um período de 10 dias e saber que isso iria provocar o seu total abandono da escola. Alguns meses depois vim a saber que o aluno tinha sido institucionalizado”*. Este docente e o avaliador 1 foram os únicos a salientar a burocracia do ensino na atualidade *“a atividade docente revelou-se mais exigente que inicialmente previa, muito burocrática e menos compensadora. Ser docente exige um esforço, uma dedicação e uma paixão que são difíceis de manter ao longo de vários anos”* (Av4); *“o*

que eu penso da profissão é que a atenção dos professores está um pouco descentrada daquilo que deve ser o essencial que é o processo de ensino e aprendizagem dos meninos” (Av1). Do lado dos avaliados foram três os que referiram esse aspeto: “atualmente vejo que ser professor é dedicar a vida à burocracia, a relatórios e deixar o que é mais importante para trás, dar aulas” (Prof4); “em alguns aspetos... muita coisa está mal... O trabalho fora de sala de aula e que não inclui a preparação desse, mas sim o burocrático” (Prof8); “ [ensino] às vezes perca o seu encanto devido às sucessivas alterações e burocracias que são impostas” (Prof1). A sobrecarga de trabalho, principalmente na componente não letiva, a desvalorização da imagem social do professor, as exigências de adaptação a um novo contexto são fatores que em situação extrema podem conduzir ao stress e ao esgotamento emocional (Lopes, 2001).

Ora o Professor 1 refere, para além da burocracia, a instabilidade da profissão. Opinião partilhada por outros três avaliados e curiosamente por apenas um avaliador: *“Continuo com esperanças de um dia concretizar os meus ideais, mas não será brevemente pela instabilidade da profissão” (Prof7); “atualmente não tenho expectativas nenhuma” ao estabelecer a comparação com as expectativas no início do exercício da profissão (Prof3); “é mais difícil [...] devido à precariedade da profissão” (Prof5); “de 1988 até à data houve muitas mudanças na profissão docente [...] desde a maneira como se planifica, a alteração de currículos, o estabelecimento de modelos de avaliação diferenciados. Tudo num contexto de melhoria de resultados.” (Av1).*

Entendemos as tomadas de posição destes avaliados pelo facto de ainda se encontrarem em regime de contratação enquanto que os restantes já são docentes

dos quadros que no caso dos avaliadores é pré-requisito para o exercício dessa função como regulamentado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A, de 21 de julho.

Compreendemos, também, que, de um modo geral, todos os docentes deste estudo face às suas expectativas atuais da docência se sentem, como Nóvoa (2008) refere, profissionais angustiados devido à complexidade do seu trabalho. Desta complexidade, é destacada a competência de organização que o referido autor apontou como inerente a um professor uma vez que este está envolvido na própria organização da escola e não somente da sua sala de aula.

Podemos observar que os participantes desta investigação (avaliadores e avaliados) valorizam tanto o talento tendencialmente natural para se ser professor como a relação pedagógica com os alunos, o que vai ao encontro da conceção de “profissionais de desenvolvimento humano”, designada por Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010: 12). De tal forma que os relatos que fizeram de situações marcantes da sua vida profissional, positivas e negativas, incidiram fundamentalmente em episódios com alunos. Por um lado, porque se sentem gratificados pelo contributo que deram para o sucesso educativo e pessoal dos seus alunos, como nos mostra o Professor 4: *“Tive uma aluna que tinha pavor à escola [...] eu como diretora de turma tive duas conversas com a menina que resultaram na transformação do pavor em quase amor à escola [...] e empenhou-se bastante nas várias disciplinas”* e o Avaliador 2 *“tive um aluno que chegou às nossas mãos deprimido e nunca sorria e ao longo do ano fui conseguindo que ele ultrapasse essa fase e consegui ver esse aluno sorrir várias vezes”*. Ou no caso do Professor 3 por *“ter contribuído, enquanto diretor de turma, que alunos deixassem de ser absentistas”* e do Professor 2 porque em *“uma visita de*

estudo que fiz com alunos do 5º ano de Ciências da Natureza em 1988 senti que estava a abrir horizontes aos meus alunos”. Por outro lado, porque sentem a frustração dos poucos frutos obtidos, apesar da dedicação e esforço ao longo do ano letivo: “chegar ao ano final do ciclo e ver na prova final de ciclo de matemática muitas avaliações negativas dos meus alunos” (Av4); “sinto-me frustrada porque hoje em dia são mais os alunos que andam na escola para passar o tempo do que para aprender” (Av7);

Foram poucos os testemunhos dos nossos participantes que referiram como aspetos mais marcantes, os relacionados com dinâmicas interpares ou com a carreira docente.

As dinâmicas interpares mostram cenários mais negativista e apenas por parte dos avaliados. Um deles diz respeito ao processo de avaliação de desempenho docente “Houve um ano em que os avaliadores não conheciam bem o contexto de ensino-aprendizagem [...] provocou algumas tomadas de posição diferentes que interpretei como intransigentes e sem grandes fundamentos” (Prof1) e outro ao desempenho de um cargo de gestão intermédia “Num dos anos em que fui coordenadora de departamento [...] foi-me difícil gerir a relação com os colegas que, para além de não quererem colaborar na realização das tarefas normais de um departamento [...], ainda questionavam como e porquê se faziam as coisas de determinada maneira” (Prof2).

Os que fazem referência à carreira docente apontam situações positivas de desenvolvimento profissional, designadamente, “gostei de ter tido formação pela SREC em deficiência auditiva e a ter replicado na escola para o conselho de turma. Isto porque tive uma aluna com surdez severa bilateral” (Prof2); “ter sido coordenador de departamento permitiu ter uma visão mais ampla da escola” (Av4); ou de progressão

na carreira *“foi efetivamente quando entrei para os quadros enquanto docente porque a vida de contratado não é fácil. Outra situação positiva assim marcante ao longo destes 23 anos... terá sido a minha entrada para a gestão que é uma área onde também gosto de trabalhar”* (Av1); *“quando consegui entrar para os quadros, sem dúvida”* (Av3). Esta visão relativa à carreira verifica-se tendencialmente nos avaliadores.

Face aos dados desta dimensão, concluímos que a atração pela docência assumida no início da carreira se vai esmorecendo ao longo da mesma, devido aos sucessivos ataques à profissão quer ao nível das constantes alterações a que é submetida quer à sua desvalorização. Todavia, demonstraram também regozijo como nos demonstra o Avaliador 4 *“atualmente a minha única satisfação é a de ter consciência que faço o melhor que sei e continuo a aprender com os meus alunos”*.

Os sentimentos destes professores da Ilha de São Miguel nos Açores são consentâneos com os sentimentos dos professores de Portugal continental face à docência como nos mostra um estudo realizado pela Associação Nacional de Professores (ANP) e o Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB), através do seu Centro de Estudos de Desenvolvimento Regional (CEDER) (Ruivo, 2009) sobre a *“satisfação profissional dos professores e dos educadores face à profissão, à formação e à carreira”* (p. 37).

Os resultados deste estudo foram apresentados no decorrer das Jornadas da Associação Nacional de Professores em 2009 altura em que se vivia em Portugal uma particular conjuntura com a implementação da ADD. Assim as instituições perceberam *“que vale a pena conhecer melhor o pulsar dos professores e das escolas”* (ibidem).

Os participantes, maioritariamente do sexo feminino, licenciados, profissionalizados (tal como no nosso estudo), trabalham há mais de vinte anos e detêm uma situação de vinculação estável. A maioria revela que “não sente que a sociedade reconheça o seu trabalho profissional, o que desde logo se traduz num vencimento que não corresponde ao esforço despendido para cumprir as funções exercidas, pelo que experimenta alguma preocupação com o futuro” (ibidem). Evidencia também que “não está satisfeita com o interesse revelado pelos alunos nas questões de aprendizagem escolar e também apresenta uma insatisfação quanto às políticas educativas do Ministério da Educação” (Ruivo, 2009: 38).

3.2. Dimensão II - Representações sobre o processo e resultados da Avaliação do Desempenho Docente

Neste tema definimos quatro categorias de onde emergiram onze subcategorias através das quais pretendemos ilustrar o processo de avaliação docente em escolas da ilha de São Miguel, conhecendo, num primeiro momento, os *pressupostos dos participantes acerca da ADD* (Categoria 1), nomeadamente a sua concordância com o sistema de avaliação aplicado, como se apropriaram dele e quais consideraram ser os seus objetivos.

3.2.1. Categoria 1 – Pressupostos sobre o modelo de avaliação do desempenho docente aplicado na RAA

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Avaliadores	Avaliados
1. Pressupostos sobre o modelo de avaliação	Concorda com o modelo de ADD	Sim		Prof2
		Não	Av1, Av2, Av3, Av4, Av5, Av6	Prof1, Prof3, Prof4, Prof5, Prof6, Prof7, prof8
	Apropriação do modelo	Literatura na área	Av3	Prof8
		Legislação	Av1, Av2, Av3, Av5, Av6	Prof1, Prof2
		Sindicatos		Prof5, Prof 6, Prof8
		SREF	Av1, Av4, Av5	
		Serviços de gestão da escola		Prof4, Prof5, Prof6, Prof7, Prof8
		Comissão Coordenadora da Avaliação do Desempenho		Prof3
		Pares	Av3, Av6	Prof1, Prof4, Prof6, Prof7, Prof8
		Coordenador de departamento		Prof5, Prof1
	Objetivos/ Funções	Emitir um juízo de valor	Av3, Av4	Prof1, Prof2, Prof5, Prof6, Prof7
		Regular a docência	Av1, Av2, Av6	Prof2, Prof 3, Prof4, Prof8
		Autorregulação	Av1, Av3	Prof1, Prof2, Prof7
		Promover a qualidade do ensino	Av4, Av5, Av6	
		Limitar a progressão na carreira	Av4	Prof4, Prof8

Quadro n.º 13 – Categoria Pressupostos sobre o modelo de avaliação de desempenho docente aplicado na RAA

De uma forma geral os docentes do estudo não concordam com o modelo de avaliação de desempenho perfilhado na Região e enumeraram diversas fontes através das quais conheceram e se apropriaram deste modelo, evidenciando-se a consulta aos serviços de gestão da escola e à legislação em vigor. Destaca-se o facto de serem os

professores avaliados os que perscrutam mais estas fontes de informação. Deste modo, avalizam que a emissão de um juízo de valor acerca do professor e a procura por parte da tutela de regular a docência são os objetivos que este modelo de ADD preconiza. Opinião partilhada pelos avaliadores.

Passamos em seguida, à análise mais pormenorizada dos resultados obtidos nesta categoria.

Pela análise do Quadro podemos ver que os docentes participantes do presente estudo, à exceção do Professor 2, não concordam com o modelo de avaliação aplicado nesta região. O supracitado docente afirma que *“não acho justo que alguns professores que, para mim, são maus professores, continuem impunemente na carreira. Portanto é preciso que haja, mesmo que má, uma avaliação de desempenho, da prática dos professores”* (Prof2). Assim, com uma posição totalmente oposta apresentam-se todos os outros docentes considerando que o atual modelo *“nos moldes em que é feito, não faz sentido”* (Prof5, Av5 e Av2). O avaliador 2, por sua vez, considera que *“os incompetentes continuam incompetentes e os bons continuam a ser bons, mas todos têm a mesma avaliação... é muito desmotivante”*. O avaliador 4 resume a sua tomada de posição numa expressão muito elucidativa é *“um processo para inglês ver”* e o Professor 1 explica uma das razões porque não concorda com este modelo: *“só se está a fazer isso aos contratados que são uma minoria nas nossas escolas”*.

Segundo Fernandes (2008), a avaliação dos professores tem vindo a suscitar um interesse crescente junto dos mais variados setores: políticos, científicos, profissionais económicos. Neste sentido, um estudo realizado por Torrecilla (2007), mostra que a

avaliação de desempenho docente se caracteriza como sendo altamente conflituosa, uma vez que enfrenta, constantemente, interesses e opiniões de todos os “atores” da educação, desde o sistema político em vigor e seus políticos, os administradores, os professores, os sindicatos e os académicos estudiosos do assunto às famílias e à sociedade em geral.

Depois de conhecermos a posição dos docentes face à aplicação do atual modelo de ADD na Região, consideramos importante saber de que forma estes docentes se apropriaram do referido modelo, isto é, quais foram as fontes de informação que contribuíram para o seu conhecimento.

Notamos que os docentes dispõem de uma multiplicidade de fontes de informação acerca da ADD. Os avaliadores recorreram a documentação disponibilizada pela Secretaria Regional de Educação e Formação (SREF) *“documentos disponibilizados pela SREF”* (Av4); *“o manual de procedimentos disponível no sítio web da SREF”* (Av5) ou tiveram formação por parte desta entidade *“recebemos formação por parte da DRE na altura da implementação”* (Av1). Deste modo, notamos que entre os avaliadores existem os que fruíram de formação por parte da Secretaria Regional e os que não tiveram essa oportunidade. Este acontecimento tem relação direta com os cargos desempenhados, pois apenas os Conselhos Executivos de todas as escolas da região possuem formação sobre o modelo de avaliação em execução por parte da SREF. Mas a maioria dos avaliadores considera que a legislação é o melhor suporte às suas práticas avaliativas. Somente o Avaliador 4 não referiu esta fonte de informação. É também de salientar que, de entre seis avaliadores, apenas dois admitem ter

“conversas com os colegas” (Av3) no sentido de *“tirar dúvidas”* (Av6) com estes e unicamente o Avaliador 3 mencionou consultar literatura na área.

Em contrapartida, os avaliados encontram informações e esclarecimentos acerca deste modelo de avaliação na sua maioria nos serviços de gestão da escola, como por exemplo, *“a secretaria”* (Profs. 4 e 6) e o *“Conselho Executivo”* (Profs. 5, 7 e 8), mas também entre pares, ou seja, *“a conversa informal com colegas”* (Profs. 1, 6 e 8) e *“colegas de profissão”* (Profs. 4 e 7). Houve docentes que ainda recorreram aos sindicatos de professores (Profs. 5, 6 e 8), à Comissão Coordenadora da Avaliação do Desempenho da sua escola (Prof3) e também à legislação (Profs. 1 e 2). Destacamos o pequeno número de avaliados que considera a legislação como fonte de informação ou a literatura na área (Prof8), assim como o facto de apenas dois docentes, de oito (Profs. 1 e 5), terem enunciado o Coordenador de Departamento como recurso para esclarecimento de dúvidas.

Como pudemos observar, os Profs. 1, 5 e 8 declararam que a apropriação do modelo em vigor teve várias proveniências. Relativamente aos avaliados 1 e 5 este facto advém de serem docentes aos quais é aplicado o modelo de avaliação anualmente com observação de aulas por se encontrarem em regime de contrato. O avaliado 8 explica que foi um efeito da sua frequência no primeiro ano do mestrado em Supervisão Pedagógica.

No que diz respeito aos objetivos deste modelo de ADD, os participantes são da opinião que ele é muito redutor, se não vejamos, tanto os avaliadores como os avaliados consideram que a ADD serve, em primeiro lugar, para emitir um juízo de valor sobre os professores, no sentido de os classificar *“vai ser emitido um juízo de*

valor acerca do trabalho do professor” (Av3); “é uma forma de classificar o professor [...] para a distinção, diferenciação do corpo docente” (Av4); “para distinguir os bons dos maus professores” (Av5); “para os melhores se destacarem” (Prof1); “classificar com alguma sustentação” (Prof2); “para atribuir uma classificação somente” (Prof5); “apreciação do trabalho realizado pelos professores” (Profs. 6 e 7). Em segundo lugar a ADD é perspectivada como uma forma de regulação da docência: “ver em concreto como é que o docente na sua prática consegue ou não que os seus alunos obtenham bons resultados” (Av1); “fazer trabalhar aqueles que fazem turismo na educação” (Av2); “de alguma forma também permite regular o trabalho dos professores” (Av6); “como regulação externa [...] avaliação anterior talvez não fosse tão controladora, tão controlada” (Prof2); “avaliar o professor para saber o que ele faz com os alunos e na própria instituição” (Prof3); “avaliação a forma como o professor exerce a sua profissão, se cumpre tudo o estipulado, que notas dá, se é dinâmico, ou melhor, se mostra que trabalha. Não importando se é um bom professor, nem que tipo de alunos tem [...] um método de regulação” (Prof4); “regular algumas situações da atividade docente de cada profissional” (Prof8).

A este propósito, Iwanicky (1990) considera a necessidade de prestação de contas, garantindo, assim, que só professores eficazes fiquem no ensino e que os mais bem qualificados sejam aceites no mesmo, através de alguma forma de seleção.

Todavia existem também avaliados que acreditam que este modelo avaliativo de desempenho tem como objetivo a autorregulação, isto é, *“a ADD existe para ser uma orientação base para o desempenho de todos os docentes” (Prof1) em que a “reflexão é [...] uma oportunidade de melhorar o desempenho num próximo ano letivo”*

(Prof7) e pode ser um meio de promover *“a reflexão de todos os intervenientes, mesmo dos avaliadores, dos órgãos diretivos, etc., [mas] apenas se houver predisposição para isso de ambas as partes: à vontade do avaliador e recetividade do avaliado”* (Prof2). Quanto aos avaliadores são dois os que partilham este pensamento, o Avaliador 3 por considerar que a ADD é uma via para “promover a reflexão dos professores para assim conduzir ao seu desenvolvimento profissional” e o Avaliador 1 que acredita que o objetivo supracitado “será o grande mérito do modelo da avaliação que existe” porque, afirma, “se não houver obrigação para ter este momento [de reflexão sobre a prática pedagógica], não existe a maior parte das vezes”.

Portanto, todos os entrevistados creem que a conceção da avaliação vigente está mais associada à classificação, à seriação e à seleção do que à melhoria, ao desenvolvimento ou à aprendizagem. Todavia, segundo Fernandes (2008), são várias as investigações científicas que mostram que a avaliação com vista à melhoria é a que contribui para as aprendizagens profundas dos professores, para o seu desenvolvimento e para o seu bem-estar.

Existem ainda os professores que relacionam os objetivos da ADD com a conjuntura política e económica atual quando creem que o modelo se revela “essencialmente uma medida economicista, pois permite limitar as progressões na carreira” (Prof8) como também refere o Professor 4 que é um meio que conduz à “diminuição da despesa com o corpo docente” (Av4). A posição deste avaliador é muito particular porque aponta ainda para o facto de esta avaliação visar “aumentar a qualidade do ensino, o que não se verifica” (Av4), pois interpreta a suspensão da avaliação como tendo um efeito “contraditório dado que a ideia é que, se não existe

dinheiro, não há qualidade e por isso não se faz avaliação docente”. O que consideramos ainda mais interessante é o facto de, para além deste avaliador e dos Avaliadores 5 e 6 referirem que acreditam que a avaliação contribuiu para aumentar a eficácia e a qualidade das escolas, não existirem avaliados que apontem objetivos gerais da ADD, remetendo-a para um caráter mais individualista, apenas dirigida ao professor.

Fernandes (2008) também acredita que os propósitos essenciais da avaliação são, entre outros, a melhoria do desempenho dos docentes e a responsabilização e prestação de contas.

Contudo, o Professor 8 declara que a ADD *“supostamente deveria ser um mecanismo que contribuísse para a melhoria do empenho na profissão dos professores, para o incremento do trabalho colaborativo, para a melhoria de práticas de cada docente, de melhoria da eficácia das escolas, de melhoria do ensino, dos resultados escolares dos alunos, de aumento da literacia dos alunos”*. Esta posição é concordante com a legislação em vigor: Decreto Regulamentar n.º 2/2010, no continente e nos Açores, e com o ECDRAA, Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A, capítulo VIII, artigo 66.º, número 3.

3.2.2. Categoria 2 - Práticas desenvolvidas pelos principais intervenientes na ADD

Prosseguimos na tentativa de compreender, através do discurso dos participantes neste estudo, as *práticas desenvolvidas pelos principais intervenientes* neste processo, no que concerne aos procedimentos de avaliação da ADD, às

características do professor mais valorizado pelos avaliadores e à relação entre avaliador e avaliado, configurando-se, assim, as três subcategorias que passamos a analisar.

1.ª Subcategoria – Procedimentos na ADD

Os participantes no estudo esclareceram que o processo de avaliação do desempenho compreendeu três fases: o ciclo supervisivo; o relatório de autoavaliação; e momentos de reflexão teórico-prática, como podemos observar no Quadro n.º 14.

Categoria	1ª Subcategoria	Indicadores	Avaliadores		Avaliados	
			Sim	Não	Sim	Não
Práticas desenvolvidas	Procedimentos	Ciclo supervisivo	Av1, Av2, Av3, Av4, Av5, Av6		Prof1, Prof3, Prof4, Prof5, Prof6, Prof7, Prof8	Prof2
		Relatório de autoavaliação	Av1, Av2, Av3, Av4, Av5, Av6		Prof1, Prof2, Prof3, Prof4, Prof5, Prof6, Prof7, Prof8	
		Reflexão teórico-prática	Av1, Av2, Av3, Av4, Av5, Av6		Prof1, Prof4	Prof2, Prof3, Prof5, Prof6, Prof7, Prof8

Quadro n.º 14 – Subcategoria Procedimentos na ADD

Em termos gerais, há coincidência entre avaliadores e avaliados no que respeita aos procedimentos avaliativos do desempenho docente. No entanto, enquanto o exercício da função dos avaliadores é relatado, por todos estes, como cumpridor das várias situações apresentadas, a maioria dos docentes avaliados apontam a inexistência de momentos de reflexão teórico-prática. Portanto, os avaliados, no

processo de avaliação de desempenho, acentuaram sobretudo dois enfoques: o ciclo supervisoivo e a elaboração do relatório de autoavaliação.

No que diz respeito ao ciclo supervisoivo, excetuando os Profs. 4 e 8, todos os docentes que passaram por esta fase (seis dos oito avaliados) afirmam ter escolhido a turma em que foram realizadas as observações e sugerido as datas das mesmas. Apresentamos alguns exemplos do seu discurso: *“em todos estes anos de avaliada fui eu quem calendarizou as aulas observadas e selecionou a turma”* (Prof1); *“escolho a turma para as aulas observadas, sugiro o período em que podem acontecer e depois o executivo marca-as”* (Prof3); *“as aulas observadas, bem como as turmas, foram acordadas com o Coordenador de Departamento, tendo sido eu a escolher as datas e a turma”* (Prof5). No caso dos Profs. 4 e 8 foi o Conselho Executivo quem procedeu à calendarização *“mediante a turma por mim indicada”* (Prof4).

Também os avaliadores explicam da mesma forma este primeiro procedimento do processo supervisoivo: *“dou ao avaliado a oportunidade de escolher a turma em que será observado e a data das aulas”* (Av3); *“a calendarização das aulas observadas foi por mútuo acordo”* (Av4); *“as aulas foram calendarizadas pelos docentes avaliados”* (Av5). Estes são apenas alguns exemplos.

A DRE afirma que *“o encontro pré-observação é um momento [...] de discussão de requisitos, procedimentos e expectativas inerentes ao processo de observação. É também o momento de revisão da ficha de registo de observação de aulas, a parte C do formulário, o momento de definição do enfoque da observação e de conhecimento do contexto de observação. Neste encontro devem ser explorados os seguintes aspectos: Discussão do esboço/plano da aula a observar; [...] Definição mínima de*

estratégias a implementar: tarefas a propor, formas de organização do trabalho, recursos, entre outros” (2010: 31).

Tanto os docentes avaliadores como os docentes avaliados (com aulas observadas) mencionaram que *“existe um encontro de pré-observação se o avaliado assim o entender”* (Av3). Desta forma, *“a sugestão da planificação e recursos didáticos”* (Av5) ou *“tirar qualquer dúvida em relação [...] aos procedimentos nas aulas observadas”* (Prof1) acontecem *“sempre que o avaliado solicita”* (Av2). Podemos assim afirmar que, com os nossos participantes, não existiu um encontro pré-observação formal, pois, em circunstâncias de dúvida o Coordenador era contactado em momentos informais. Deste modo, parecem ter ficado de alguma forma alcançados os propósitos do encontro pré-observação que, segundo Alarcão e Tavares (2010: 27) *“visa fundamentalmente identificar o problema em estudo e planificar conjuntamente a estratégia de observação: o quê, como e quando observar”*.

Relativamente à observação de aulas, apresentam-se três casos distintos: i) do Professor 2 que não foi observado por estar integrado na carreira docente, no início de um escalão aquando da implementação da ADD; ii) dos docentes que foram observados em apenas uma aula, uma vez que a sua última avaliação do desempenho ocorreu no ano letivo 2008/2009, ano de implementação deste modelo em que as aulas observadas não foram obrigatórias. Todavia, a escola onde lecionavam estes docentes implementou o processo de avaliação na íntegra. Na altura, o Prof4 cumpria o seu último ano contratado e o Prof8 encontrava-se no último ano do seu escalão; iii) os restantes avaliados (Profs. 1, 3, 5, 6, 7), por serem docentes contratados, viram a observação de aulas ocorrer sem qualquer alteração. Logo, os Profs. 2, 4 e 8 não

voltaram a ser avaliados devido à suspensão da ADD que teve origem no congelamento da carreira, na sequência da crise económica em que se encontra o nosso país. Esta situação também se verifica em boa parte do corpo docente da Região. A este respeito convém recordar que Mathews *et al* (2009 citado em DREF, 2010: 29) afirmam que “a acção docente materializa-se, por excelência, na sala de aula, por isso, uma abordagem rigorosa da avaliação do desempenho docente terá que incluir a observação do ensino e da aprendizagem. Só assim, podemos ajudar as escolas a desenvolverem procedimentos eficazes de auto-avaliação e a melhorar os seus níveis académicos”.

Ainda relativamente a esta fase do ciclo supervisivo, Scriven (1995) afirma que este tipo de observação de aulas produz amostras atípicas, devido à presença do avaliador e ao anúncio prévio da observação. A acrescentar, o número de observações por período avaliativo, um mínimo de duas marcadas previamente, pode não representar o desempenho típico do professor em sala de aula. Opinião partilhada pelo Prof8 “a aula observada generalizava todo o desempenho”.

Ainda a este respeito, os avaliados indicam algumas alterações nas práticas diárias em função das exigências da avaliação. Três dos professores avaliados indicam ter preparado um plano de aula mais elaborado e pormenorizado devido às aulas observadas impostas pelo modelo de ADD aplicado: *“a única alteração na minha prática com a ADD foi a elaboração de planificações de aula pormenorizadas. De resto não altero nada, uso as ferramentas que são habituais, sigo o programa, não mudo de salas, nada”* (Prof1); *“tive que elaborar um plano de aula pormenorizado [...] as aulas foram dadas sem alteração alguma. Na minha opinião, contrariamente ao que tenho*

assistido, a avaliação deve recair sobre o que o professor é e o que normalmente faz e não sobre uma aula-modelo” (Prof4). O Prof8 é o único avaliado que assume canalizar “a utilização de alguns materiais para essa aula [observada]. Como é óbvio não se utilizam materiais em todas as aulas”.

Para além das alterações indicadas, o Prof1, porque sempre encarou as turmas como sendo diferentes entre si, merecendo, assim, estratégias e metodologias diferentes, acrescentou ainda que a sua acuidade se relaciona com uma clara e pormenorizada caracterização da turma observada para melhor se compreenderem as opções tomadas pelo docente no processo ensino/aprendizagem *“a minha atitude é sempre diferente de turma para turma, porque têm características diferentes. No processo de avaliação apenas procuro caracterizar bem o contexto em que ensino para que seja mais fácil compreender o meu desempenho”.*

À exceção do Prof2 que não teve aulas observadas, parece-nos inusitado o facto de os Profs. 3, 5 e 6 não terem referido, pelos menos, a elaboração de um plano de aula mais minucioso como sendo uma alteração na sua prática, uma vez que a ficha de registo de observação de aulas (parte C do formulário de avaliação docente) que constitui o instrumento de referência para avaliação destas, inclui cinco competências de lecionação sendo uma delas a *Planificação* que pretende aferir “se o docente planifica respeitando os documentos orientadores da acção educativa, nomeadamente os planos fixados para os alunos, o projecto curricular de turma e de escola, as orientações programáticas e curriculares nacionais e regionais. Deve ainda verificar-se se as situações de aprendizagem propostas se articulam com o trabalho realizado anteriormente e se a planificação se adequa ao perfil de competências dos alunos.

Avalia-se a flexibilidade do docente em termos da sua capacidade de reformulação e adequação da aula aos ritmos de aprendizagem dos alunos” (DREF, 2010: 25). A não ser que os referidos docentes avaliados elaborem estes planos para todas as suas aulas, constituindo assim uma prática diária e não relativa ao processo de ADD.

Metades dos professores avaliadores tiveram também em atenção determinados cuidados. Os avaliadores 1, 2 e 3 destacam a capacidade de adaptação de que um avaliador deve ser detentor, não só às turmas como também aos vários níveis de ensino: *“o que um avaliador tem que ter sempre presente é que estamos a avaliar o desempenho do professor em contextos diferentes, temos de partir do princípio que todas as turmas são diferentes logo os professores têm que assumir posturas diferentes também. Nós é que não podemos assumir este modelo como estanque, temos que o adaptar às diferentes realidades”* (Av2); *“não podemos olhar para todas as escolas e para todas as turmas da mesma maneira. Se estou perante uma turma com um nível cognitivo elevado, claro que espero mais do professor em termos de conhecimentos científicos. Mas se estiver perante uma turma em que se trabalhe mais a sociabilidade, por exemplo nas turmas de oportunidade, aí darei mais importância, por exemplo, à capacidade que o professor tem de captar a empatia dos alunos para conseguir trabalhar com eles”* (Av3). É exatamente neste sentido que Simões (2000), apoiando-se no ponto de vista de Medley (1982), caracteriza o desempenho profissional, afirmando que o mesmo respeita ao comportamento do professor no seu trabalho, isto é, o seu desempenho depende da sua competência, do contexto em que trabalha e da sua habilidade para aplicar as competências em qualquer momento.

Queremos salientar o facto de os professores avaliadores e avaliados terem referido que as aulas observadas foram somente apreciadas segundo a grelha fornecida pela SREF, constituindo um “referencial obrigatório” (DREF, 2010: 33), apesar de a Comissão Coordenadora de Avaliação poder também construir outras grelhas de registo de observação de aula desde que aprovadas pelo Conselho Pedagógico da unidade orgânica (ibidem).

Relativamente aos avaliadores, podem distinguir-se duas linhas de ação no ciclo supervisivo, consoante se trate de um elemento do Conselho Executivo ou de um Coordenador de Departamento. O primeiro, de todo o ciclo supervisivo, apenas participa nas aulas observadas caso o avaliado tenha requerido a menção de Muito Bom ou Excelente (Av1, Av5), sendo os restantes casos da incumbência do Coordenador de Departamento (Av2, Av3, Av4, Av5, Av6).

O encontro pós-observação, definido como encontro de reflexão no número 4 do artigo 72.º do ECDRAA, foi referido por todos os docentes avaliadores e pelos docentes avaliados e observados, à exceção do Prof8 que afirma não ter sido feita *“qualquer reunião depois da aula observada”*.

Este encontro decorreu ou “logo após a aula observada” (Prof4) ou “um ou dois dias depois” (Av4, Av6) desta. Como menciona a DREF (2010: 35) “a importância deste encontro reforça a dimensão formativa do processo de avaliação do desempenho docente e o seu contributo para o desenvolvimento profissional dos intervenientes”. No entanto, este não teve a mesma finalidade para todos os docentes observados. Enquanto para uns foi um momento de reflexão sobre a ação, *“na qual o avaliador me deu o feedback sobre a aula”* (Prof4); “os meus avaliadores, na sua maioria, levaram-

me à reflexão” (Prof1), para outros revelou-se numa verificação de tarefas: “o avaliador apenas conferiu se fui de encontro aos itens estipulados na grelha de observação de aulas” (Prof3).

O período avaliativo terminou para todos os avaliados com a entrega do relatório de autoavaliação e posterior análise pelos avaliadores.

Sobre este instrumento, o Prof2 (com mais tempo de serviço) atenta que *“serviu para me quebrar a cabeça que era mais uma porcaria de um relatório [...] o relatório acabou por ser isso, apenas o relatar do que se faz sem dar muita importância a pormenores que poderiam marcar a diferença”*.

Um parecer totalmente oposto relata-nos o Av1, uma vez que na sua escola a entrega do relatório acontece numa reunião onde estão presentes os dois avaliadores, coordenador e membro do CE, onde procuram promover a reflexão sobre a elaboração do documento e consequentemente sobre a prática pedagógica do professor: *“Depois marca-se uma reunião de harmonização onde está presente o docente avaliado, o coordenador de departamento e o membro do executivo [...] no final do período avaliativo. Primeiro procuro interrogar o avaliado sobre a sua própria autoavaliação e depois chamando a atenção para alguma discrepância que exista entre a prática pedagógica efetiva e aquilo que os avaliados relatam no relatório [...] Então a reflexão que faço é esta, procurar que, da próxima vez que faça um relatório, ponha lá o que o torna diferente, individual, o que por sua iniciativa tentou implementar”* (Av1).

Consideramos particularmente interessante os docentes avaliados referirem primeiramente as aulas observadas, quando questionados sobre a sua experiência

neste modelo de ADD, deixando para um segundo plano ou em alguns casos esquecendo mesmo a elaboração do relatório de autoavaliação.

Dos procedimentos descritos se denota que, à exceção da escola do Avaliador 1, em mais nenhuma escola dos docentes entrevistados se alude à realização da reunião estipulada pelo Manual de Procedimentos da DREF (2010: 37) no ato de entrega do relatório, onde “o objectivo da reunião é analisar e avaliar o desempenho do docente, através da apresentação de propostas de notação a atribuir em cada item”.

Portanto, nenhum dos avaliados olha para o relatório de autoavaliação como um instrumento proporcionador de reflexão teórico-prática, considerando somente os Profs. 1 e 4 o encontro pós-observação como um momento que contribuiu para a melhoria da sua prática pedagógica e conseqüentemente para o seu desenvolvimento profissional: *“em que discutimos as metodologias e instrumentos utilizados na aula e formas de os melhorar, se for o caso”* (Prof1); *“na reunião que tivemos, ficaram claras algumas falhas, nesse sentido pude refletir sobre as aulas e de que forma colmatar essas falhas, por exemplo, não permiti ou não criei condições para que os alunos realizassem autoavaliação”* (Prof4). Os restantes avaliados afirmam que em momento algum lhes foi estimulada a reflexão sobre a prática pedagógica: *“como o meu avaliador até agora foi o CE apenas através da leitura de um relatório que me limitei a redigir em que me deram bom e não me disseram nunca mais nada, não, a reflexão faço-a eu porque quero melhorar sempre”* (Prof2); *“nenhum avaliador me proporcionou isso”* (Profs. 3, 5, 6, 7); *“não da forma como decorreu o processo em ano transitório”* (Prof8).

O Avaliador 4 e o Avaliador3 também consideram que esses momentos de reflexão incidem especialmente no encontro pós-observação de aulas: *“primeiro procuro conhecer as turmas em que o avaliado está a trabalhar, depois, sinceramente, a reflexão teórico-prática acontece mais no encontro pós-observação que é onde discutimos as estratégias utilizadas, se resultaram ou não, porquê e o que se pode fazer para melhorar. Depois durante todo o ano vamos conversando, para saber se tem algumas dúvidas, se precisa de material e essas coisas. Mas tenho de confessar que acontece com todos os colegas do departamento não só com os que estão a ser avaliados, temos o hábito aqui na escola de partilhar muito material e estratégias que sejam novas principalmente”* (Av3); *“nas reuniões dois dias após a aula assistida”* (Av4).

O cenário ilustrado pelos restantes avaliadores não coincide com os testemunhos que acabamos de enunciar, pois consideram momentos de reflexão teórico-práticos quando *“acompanho em que parte do programa vai, que estratégias vai utilizar, faço sugestões e disponibilizo material que poderá servir de base”* (Av2) ou *“dando a minha opinião e disponibilizando os recursos de que disponho e posso sugerir a observação das minhas aulas se for caso disso”* (Av5); *“sempre que faço sugestões acho que estou a conduzir o meu avaliado a fazer uma reflexão sobre a sua prática”* (Av6).

Conforme refere Iwanicki (1995), os procedimentos e métodos da avaliação traduzem o modo como os professores são avaliados, quais os instrumentos, que intervenientes no processo e que tratamento de dados, com o propósito de tornar a avaliação num processo objetivo, exequível em contextos particulares e específicos,

com processos e métodos consistentes e que resultem na mudança e na melhoria do profissional, do aprendente e na excelência do serviço prestado à comunidade.

2.ª Subcategoria – Características do professor mais valorizado

As opiniões dos entrevistados quanto às características mais valorizadas em um professor no processo de ADD mostram-se muito divergentes entre os docentes avaliadores e avaliados, como o exposto no Quadro n.º 15. Os avaliadores defendem que valorizam especialmente os docentes com dinamismo, objetividade e que obtêm melhores resultados com os alunos. Os avaliados indicam que este modelo de ADD valoriza os professores que empregam muitos materiais didáticos nas aulas observadas e incluem muitas evidências no relatório de autoavaliação.

Categoria	2ª Subcategoria	Indicadores	Avaliadores	Avaliados
Práticas desenvolvidas	Características do professor mais valorizado	Obtém melhores resultados escolares	Av1, Av3, Av6	
		Apresenta mais evidências no relatório		Prof2, Prof4, Prof8
		Exibe materiais didáticos nas aulas observadas		Prof1, Prof2, Prof3, Prof5, Prof7, Prof8
		Evidencia dinamismo e objetividade	Av2, Av4, Av5, Av6	Prof6

Quadro n.º 15 – Subcategoria Características do professor mais valorizado

Como podemos observar a partir do Quadro n.º 15, seis dos oito avaliados afirmam que os materiais didáticos utilizados nas aulas observadas são os que mais peso têm no processo de ADD *“acho que ainda há avaliadores que gostam dos*

floreados em que estão envoltas algumas aulas observadas” (Prof1); “penso que aulas observadas ricas em materiais são votos a favor do professor avaliado” (Prof7); “o que apresenta aulas ricas em materiais didáticos” (Prof8).

Reis (2011: 8) afirma que “é evidente que as aulas observadas, por mais tranquilidade que o professor aparente, nunca constituem *aulas normais*. Geralmente, o professor recorre às metodologias e às atividades com as quais se sente mais à vontade, tentando evidenciar as suas melhores competências. Por vezes, as atividades para as aulas observadas são selecionadas com base em critérios de comodidade para o professor e não nas necessidades dos alunos”. Facto para o qual, os docentes avaliados chamam também a atenção “*o professor que apresenta uma boa forma, que apresenta as coisas de uma forma muito bonita nas aulas observadas, independentemente do conteúdo*” (Prof2); “*o docente mais valorizado, atendendo à ADD como está atualmente, é aquele que trabalha em função do público e esse público não são necessariamente os alunos, são os avaliadores, claro, que gostam de aulas cheias de materiais, como se fosse possível fazer isso em todas as aulas*” (Prof5).

A este propósito Reis acrescenta “por mais encenadas que pareçam, as aulas observadas nunca se revelam inúteis, proporcionando informações valiosas sobre as competências profissionais do professor e as suas concepções relativamente ao ensino e à aprendizagem. A preparação cuidadosa de uma aula, mesmo que efectuada exclusivamente devido à presença do mentor ou supervisor, pode constituir um passo interessante no desenvolvimento profissional do professor, nomeadamente, pela reflexão que proporciona sobre as suas práticas” (2011: 9).

Para além disso, consideram também que este modelo de ADD não permite a diferenciação dos professores *“com este modelo todos são bons, mesmo aqueles que o seu desempenho fica um pouco a desejar (por mais), acho que no fundo não há muita diferença”* (Prof7). No entanto, o objetivo do modelo, ao ser implementado entre pares, é permitir a *“identificação, promoção e valorização do mérito profissional dos professores”* (DREF, 2010:6).

Em contrapartida, três dos seis avaliadores consideram que valorizam *“mais o docente que melhores resultados conseguiu com os seus alunos. Esse é que é o papel principal do professor, não é o professor que faz mais floreados ou que consegue fazer mais PowerPoint. No fundo é o professor que conseguir demonstrar que através da sua organização, trabalho, planificações, que os alunos entraram no patamar A e saíram no patamar C.”* (Av1); *“que mostram preocupar-se com o sucesso dos seus alunos”* (Av6) ou *aquele professor que “se preocupa em melhorar, em fazer cada vez melhor, o que se interessa por superar as dificuldades dos alunos”* (Av3). Este facto não foi referido por nenhum avaliado, pois *“aquele que sabe justificar muito bem o que faz”* (Prof2) e que *“coloque várias evidências no seu relatório independentemente de contribuírem para o sucesso educativo dos alunos”* (Prof8) *“é o professor mais valorizado”* (Prof4). Este último docente caricatura até esta situação ao afirmar que *“o mais engraçado é ver colegas professores parecerem jornalistas sempre de máquina fotográfica ao peito”*.

Contudo, a posição dos avaliadores é bastante firme ao não sobrevalorizar *“aquele que anda com floreados, mas o que faz as coisas naturalmente, como se eu não estivesse presente”* (Av2), e também o que revela ser *“claro, objetivo no seu*

discurso com os alunos, que controla os diferentes momentos da aula, fomenta o diálogo horizontal, proporciona momentos de reflexão aos alunos, efetua registos necessários no caderno diário e que tem a capacidade de expor a suas dificuldades aos colegas” (Av4), que seja “dinâmico, que cativa a atenção e o respeito dos alunos” (Av5). O Avaliador 6 evidencia a capacidade de o docente “se expressar bem”.

Estas características de objetividade e dinamismo apenas são apontadas por um avaliado, o Professor 6, que indica como o perfil mais valorizado *“o do professor trabalhador, aplicado”*.

Portanto, nesta matéria, a posição dos avaliadores não vai ao encontro das expectativas dos avaliados deste estudo. Os avaliadores parecem valorizar os professores *“profissionais de desenvolvimento humano”*, explicados por Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010: 12), em que o seu desempenho se baseia em ações e/ou reações que se exercem mútua e reciprocamente, onde para além da inteligência também a vontade, o afeto e a emoção têm implicações no (in)sucesso da sua intervenção. Valorizam também o professor reflexivo defendido por vários autores como Dewey (1989), Schön (1983) e Zeichner (1993).

Parece-nos que avaliadores e avaliados estão de acordo relativamente à demonstração efetiva das competências no desempenho comportamental, ou seja, que perspetivam as competências como um comportamento ou ação, como *“outputs”* segundo Ceitil (2006).

Depois desta análise, parece-nos pertinente explorar como é que se caracterizam as relações entre avaliadores e avaliados.

3.ª Subcategoria – Relação avaliador/avaliado

O parecer dos avaliadores é unânime em considerar que se têm estabelecido boas relações com os seus avaliados, perspetivando-se, assim, o papel colaborativo do supervisor (Wallace, 1991 em Vieira, 1993 e Glickman, 1985 em Alarcão & Tavares, 2010). Semelhante posição é adotada pela maioria dos avaliados.

Categoria	3ª Subcategoria	Indicadores	Avaliadores	Avaliados
Práticas desenvolvidas	<u>Relação avaliador/avaliado</u>	Positiva	Av1, Av2, Av3, Av4, Av5, Av6	Prof1, Prof3, Prof4, Prof5, Prof6, Prof7
		Negativa		Prof1
		Indiferente		Prof2, Prof8

Quadro n.º 16 – Subcategoria Relação avaliador/avaliado

Da leitura do Quadro n.º 16 e do discurso dos avaliadores entrevistados, observa-se que as relações instituídas com os avaliados são positivas na medida que contribuem para uma melhor interpretação da realidade e partilha de diferentes pontos de vista: *“a relação com os meus avaliados tem sido pacífica”* (Av1); *“Excelente, muito positiva, porque consegui estabelecer relações muito boas com os avaliados, com à vontade, sem superioridades, na base da interajuda”* (Av2); *“satisfatória, dentro da normalidade, sem qualquer problema”* (Av4); *“relação normal e sempre que possível de interajuda”* (Av5). Um avaliador salienta que não se pode encarar a avaliação de desempenho como uma situação de avaliação na formação inicial: *“tem sido muito boa, tenho sempre em vista a cooperação, se não a avaliação não fazia sentido, não estamos numa licenciatura”* (Av3). O Avaliador 6 revela que a experiência de avaliador

tem contribuído para o seu enriquecimento profissional: *“tem sido ótima, porque aprendo imenso com eles e sempre que me é possível ajudo-os também”*.

Quanto aos avaliados, os Profs. 2 e 8, tendo em conta que foram avaliados em regime transitório da avaliação, consideram que a sua relação com o avaliador, neste caso o CE, foi praticamente inexistente como nos explica o Prof8: *“não posso dizer que tive uma relação com um avaliador, como já disse, só tive uma aula observada marcada pelo Conselho Executivo. Depois um membro do Conselho Executivo observou a minha aula. Entretanto saiu a norma transitória da avaliação e apenas tive de entregar o relatório ao Conselho Executivo do qual nunca recebi feedback nem sobre a aula”*. Experiência semelhante relata o Prof2: *“a relação com o Conselho Executivo é igual como se não houvesse avaliação”*. Esta situação pode evidenciar, como referem Pacheco e Flores, uma avaliação de desempenho como sendo *“uma mera tarefa de rotina administrativa com a finalidade de confirmar um propósito de certificação”* (1999: 189).

Os avaliados 4, 5, 6 e 7 afirmam que a sua relação com os avaliadores tem sido *“boa”*, sem *“atritos com os avaliadores”* (Prof5); *“por vezes, nem parece que estou a ser avaliada”* (Prof7); *“somos colegas, a minha coordenadora não escolheu ser avaliadora”* (Prof6). O que este professor nos quer dizer é que os professores avaliadores foram seleccionados de acordo com critérios meramente administrativos. O Prof4 considera que, quando o avaliador é o Conselho Executivo, as relações são limitadas, dados *“os diversos afazeres do mesmo, mas foi uma boa relação dentro do pouco contacto que existiu”*.

O Prof3 descreve a sua relação com os avaliadores numa conceção “laboral” (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010), uma vez que a caracteriza como “cordial” e mostrou na 1.ª subcategoria que a sua atuação primou pela verificação de procedimentos e comportamentos.

O Prof1, apesar de fazer um balanço positivo das suas relações com os avaliadores, relata também uma experiência que considerou negativa em que o avaliador “não demonstrou ser flexível relativamente a pontos de vista diferentes, mostrando-se intransigente e arrogante”. Este discurso remete-nos para a existência de avaliadores com um estilo de supervisão mais “directivo” (Glickman, 1985 em Alarcão & Tavares, 2010).

3.2.3. Categoria 3 – Constrangimentos, dificuldades ou tensões da ADD

A presente categoria pretende conhecer o tipo de *constrangimentos, dificuldades ou tensões* sentidas durante o processo avaliativo na perspetiva quer dos professores avaliadores quer dos professores avaliados.

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Avaliadores	Avaliados
Constrangimentos, dificuldades ou tensões da ADD	Internos à escola	Clima de escola	Av2	Prof2, Prof3, Prof4, Prof6, Prof7, Prof8
		Formação dos avaliadores	Av1, Av3, Av5, Av6	Prof1, Prof3, Prof4
		Dificuldade de gestão do processo de ADD		Prof2, Prof4
	Externos à escola	Burocracia	Av2, Av3, Av5	Prof3, Prof5, Prof6, Prof7
		Alterações do Quadro Legal	Av1, Av3	Prof1, Prof2, Prof3, Prof8
		Instrumentos de avaliação	Av1, Av4	Prof1, Prof8

Quadro n.º 17 – Categoria Constrangimentos da Avaliação de Desempenho Docente

Da análise da categoria relativa aos constrangimentos, dificuldades e tensões do processo de ADD, verificamos que os aspetos mais apontados pelos docentes avaliadores dizem respeito a fatores externos à escola indo ao encontro da posição dos avaliados, embora a maioria destes tenha sublinhado também fatores de ordem interna à escola.

No que diz respeito aos fatores externos, os avaliadores indicam a *“excessiva burocracia”* (Av5) que a ADD acarreta como um constrangimento desta: *“penso que a maioria dos conselhos executivos tem noção de quem é competente e de quem não é, não era necessário todos estes formalismos [...] hoje em dia, a burocracia é tanta e fazemos muitas coisas que deveriam ser feitas pela secretaria, que perdemos tempo para aquilo que realmente importa”* (Av2); *“o facto de no início do ano o professor ter de assumir ou não que vai desenvolver a sua prática de uma forma muito boa ou excelente por escrito para o Conselho Executivo. Acho que isto desincentiva o professor e corrompe o propósito de um professor que é fazer sempre o seu melhor. Por isso também é burocrático”* (Av3).

Indicam também que as escalas de classificação não permitem a diferenciação dos professores, isto é, *“uma avaliação em que se chega a uma nota final por exclusão de partes, ou seja, não é a nota mínima, mas também não é a nota máxima, só poderá ser a nota intermédia. Por experiência pode dizer-se que 98% dos professores cai na nota intermédia e isto tanto vai dar para um professor que se esforçou um pouco como para o que se aplica bastante como para o que se aplica muito”* (Av1). Também apontam critérios que, do seu ponto de vista, são secundários à lecionação, *“como sejam a realização de trabalhos científicos ou pós-graduações em áreas que nada têm*

a ver com a prática pedagógica diária” (Av4); e indicam ainda que as alterações ao quadro legal, como a não obrigatoriedade de aulas assistidas, deixam de cumprir o propósito da avaliação de melhoria da prática pedagógica: “um modelo de avaliação que tende a descurar a prática pedagógica e a observação de aulas, à partida ficará sempre aquém dos pressupostos que levaram à sua implementação” (Av1); “acho que se existe uma avaliação ou se aplica a todos ou a ninguém, não é só a alguns como acontece com este modelo que permite que muitos professores acabem a carreira sem nunca serem observados, por exemplo” (Av3).

Para além dos fatores externos, mencionam fatores internos, como a falta de formação dos avaliadores, que consideram contribuir para a instabilidade e perturbação do processo: *“o papel de um supervisor na área da avaliação pressupõe à partida que quem vai orientar terá que ter experiência na área, conhecimento perfeito do modelo, perceber e conseguir contextualizar a tal situação de prática em turmas diferenciadas. Tudo isto não poderá ser escolhido, porque passa obrigatoriamente pelo coordenador de departamento” (Av1); “o facto de os avaliadores existirem sem formação para o cargo, também considero ser um constrangimento, porque assim não se tem a certeza de que o objetivo desta avaliação é cumprido” (Av3); “falta de condições para os avaliadores” (Av5); “sem dúvida a falta de formação em avaliação dos avaliadores, não nos podemos esquecer que temos esta função porque somos coordenadores” (Av6).*

Não atribuem muita importância a aspetos relacionados com o clima da escola, pois apenas um avaliador, o Av2, refere que podem existir conflitos entre professores devido aos diferentes pontos de vista dos intervenientes na ADD: *“um dos problemas*

deste modelo é a inovação. O que é inovador para mim pode não ser para o avaliado e vice-versa, o que pode, por vezes, causar constrangimentos". Acrescenta ainda que *"sinto que a maior parte das aulas que observamos são preparadas para o momento e são falsas, não refletem o dia-a-dia da maioria dos docentes"*. Esta perspetiva refuta as representações dos avaliados quanto às características do professor mais valorizado neste modelo de ADD já explicitadas na categoria anterior.

Os avaliadores entrevistados corroboram o que afirma Machado, ao nível do continente português, quanto ao conjunto de tensões provocadas pelo atual modelo ADD, *"a dificuldade de legitimação dos avaliadores, a indução de entropia na "organização" (vulgo "burocracia") e, sobretudo, a deriva tecnicista e quantitativista em relação ao processo e aos instrumentos de avaliação"* (2009: 58).

Na presente categoria, os professores avaliados também consideram que os fatores externos à escola constituem constrangimentos e dificuldades relevantes deste modelo de avaliação, nomeadamente por ser *"um processo essencialmente burocrático"* (Profs. 3, 5, 6 e 7), na medida em que *"apesar de ter sempre avaliação Muito Bom ou Excelente obtive sempre a menção de Bom, por não ter pedido mais no início do ano"* (Prof3).

Declaram também que o processo de ADD se apresenta *"desorganizado pelas constantes alterações que são impostas"* (Prof3) e um pouco descredibilizado pelos *"nossos governantes que incrementam tudo sem fazerem estudos de preparação"* (Prof1) e pelo *"modelo ter caráter economicista"* (Prof8). Ainda no que aos fatores externos à escola diz respeito, os Profs. 1 e 8 aludem aos instrumentos de avaliação, pois julgam ser uma *"injustiça a grelha de observação de aulas"* (Prof8), na medida em

que, como mostra o Prof1, *“faz haver uma tendência para a mediania sem grande discussão e reflexão de ambas as partes, avaliadores e avaliados”*.

Porém, os professores avaliados atentam juntamente fatores internos à escola como geradores de dificuldades e tensões no processo de avaliação. O mais significativo relaciona-se com o clima nas escolas, uma vez que a *“própria palavra avaliação provoca stress e preocupação nos avaliadores”* (Prof7), o que pode levar a que *“o coordenador possa sentir algum incómodo por ter de julgar colegas”* (Prof6), pois as aulas observadas provocam *“desconforto e ansiedade”* (Prof8). O Prof3 salienta que o avaliador pode sofrer pressões *“da comissão de avaliação acima de tudo para dar uma boa imagem da escola o que por vezes leva a que determinadas situações, ou melhor, que determinados desempenhos sejam camuflados”* e o Prof2 acredita que a ADD proporciona a competição interpares ao afirmar que *“estamos no departamento nas mesmas circunstâncias, com a avaliação suspensa, senão penso que as pessoas se iam tornar mais egoístas para ter melhores notas”*.

Os professores avaliados acumulam, ainda, aos fatores referidos a *“falta de formação do avaliador”* (Prof3), podendo este ser visto como pessoa não totalmente idónea para exercer a função em causa. Por exemplo, o Prof1 considera que *“este modelo foi iniciado com demasiada rapidez sem que fosse possível a formação de supervisores [...] as pressões vêm da secretaria ao querer que um coordenador sem formação exerça o papel de supervisor”*. O Prof4 estabelece até uma comparação para melhor explicar a seriedade desta situação: *“avaliar professores não é o mesmo que avaliar alunos, tal como um enfermeiro não faz um trabalho de um médico”*. Estes docentes indicam também dificuldade de gestão da escola no processo de ADD, uma

vez que consideram que a escola não soube gerir a concretização do modelo de avaliação porque *“as aulas observadas, quando o avaliador é um membro da própria escola ou é um membro que esteja a lecionar são sempre um problema. Porque quando há muita gente a calendarização torna-se muito difícil”* (Prof2) e quando nas escolas *“o relatório tem que ser acompanhado por uma infinita lista de evidências. Numa escola na qual todos se conhecem e não há avaliadores externos acaba por ser ridículo, na minha opinião, um professor ter que provar com evidências que foi diretor de turma”* (Prof4).

Pela análise da presente categoria e do estudo realizado pela CCAP (2010: 51), relativamente à aplicação do primeiro ciclo de avaliação de desempenho docente com base em relatórios apresentados pelos agrupamentos de escolas do continente, observamos que as dificuldades e os constrangimentos sentidos pelos docentes continuam os mesmos. A referida comissão identificou igualmente os instrumentos de avaliação, a burocratização do processo, o clima de escola, a formação e o quadro legal como as principais dificuldades sentidas pelos intervenientes na ADD.

3.2.4. Categoria 4 – Influência da ADD no desenvolvimento profissional

O nosso estudo procura também analisar as perceções dos entrevistados acerca do efeito da avaliação do seu desempenho, sendo a *influência da ADD no desenvolvimento profissional* a presente categoria. De salientar que não é do âmbito deste estudo analisar a influência da ADD na progressão da carreira, a outra finalidade do modelo de avaliação aplicado, por considerarmos que não se justifica atendendo à situação atual de congelamento das carreiras.

As considerações dos docentes entrevistados quanto às influências da avaliação de desempenho no seu desenvolvimento profissional são um pouco díspares, na medida em que, no caso dos avaliadores, se por um lado percebem a avaliação como uma influência positiva por promover o trabalho colaborativo e a reflexão bem como a formação contínua, por outro lado, consideram que desfavoreceu o clima nas escolas.

Como podemos observar no Quadro n.º 18, o indicador “clima de escola” é assinalado como tendo influência negativa pela maioria dos avaliados. Uma maioria também salienta que a ADD não se traduziu em quaisquer alterações na sua prática profissional. Desta forma, consideramos que a finalidade da ADD de desenvolvimento profissional parece ter ficado seriamente comprometida. Todavia se atendermos a Down, Hogan e Chadbourne (1999), somente uma minoria é capaz de identificar melhorias no seu ensino como resultado da avaliação.

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Avaliadores	Avaliados
Influência da ADD no desenvolvimento profissional	Positiva	Promove o trabalho colaborativo	Av1, Av5, Av6	Prof1
		Fomenta a formação contínua	Av1, Av2, Av3	Prof1
		Promove a reflexão	Av1, Av3, Av6	Prof4, Prof8
		Melhoria da prática pedagógica	Av1, Av3	
	Negativa	Clima de escola	Av1, Av3, Av4, Av6	Prof1, Prof2, Prof4, Prof5, Prof6, Prof7
	Indiferente	Trabalho colaborativo	Av2	Prof2, Prof3, Prof5
		Formação contínua	Av2	Prof1, Prof2, Prof3, Prof4
		Prática pedagógica	Av4, Av5	Prof6, Prof7

Quadro n.º 18 – Categoria Influência da ADD no desenvolvimento profissional

O avaliador 1 considera que o modelo de ADD fomenta a formação contínua porque sentiu *“necessidade de fazer o mestrado em supervisão pedagógica”* e porque lhe permite ver através dos *“relatórios [...] onde existem as maiores dificuldades dos docentes e procuramos através da formação interna da escola criar momentos de partilha, onde essencialmente os docentes possam trocar ideias e depois suprirem algumas destas dificuldades específicas. Por outro lado, nós temos o nosso plano de formação da básica, onde procuramos sempre, ou através da vinda de formadores externos ou mesmo através de formadores internos, criar momentos formativos que tendam a superar algumas das dificuldades detetadas”*. De forma semelhante, o Avaliador 3 refere o seguinte: *“propus ao Conselho Executivo a realização de ações de formação internas sobre temas que parecem trazer algumas dificuldades aos professores”*. O Avaliador 2 reconhece que já teve *“uma docente em período probatório e sugeri[u]-lhe uma formação. A docente fez a formação e melhorou o seu desempenho, a todos os níveis”*. Contudo, no que lhe diz respeito, não sentiu necessidade de frequentar alguma formação específica que auxiliasse a sua função de avaliador, apenas na sua área pedagógica. E os docentes já pertencentes ao quadro sempre foram obrigados a frequentar estas ações de formação, pois constituía pré-requisito para progressão na carreira.

Apenas um avaliado, o Prof1, considerou, tal como o Av1, que a ADD estimulou a sua formação contínua. Este docente conta o seguinte: *“a ADD chamou-me a atenção para as tarefas do coordenador de departamento especificamente para o papel de avaliador. Como é um cargo que mais tarde ou mais cedo todos os professores enfrentam, decidi fazer um mestrado em supervisão pedagógica para saber desempenhar melhor esse papel quando for coordenadora”*.

Os avaliadores 1, 3 e 6, juntamente com os avaliados Profs. 4 e 8, consideram que a ADD estimula *“tanto o avaliador como o avaliado a refletirem sobre a prática pedagógica”* (Av6); *“é um processo que implica reflexão e portanto quando nos autoavaliamos, obriga-nos a refletir e a ponderar se a forma como estamos a trabalhar é a mais correta, é aquela que está a conduzir aos melhores resultados ou se teremos de alterar alguma da nossa prática pedagógica”*. Acrescenta que lhe *“deu um conhecimento muito mais profundo da prática pedagógica dos vários níveis de ensino desde o jardim-de-infância até ao 2º ciclo e [se apercebeu] de vários pormenores e várias dificuldades que surgem no dia-a-dia dos docentes que, enquanto só presidente de executivo, sem presenciar aulas, nunca teria sabido”* (Av1). O avaliador 3 admite que a ADD o enriqueceu profissionalmente: *“obrigou-me a estudar um pouco e como avaliada não sei se estaria desperta para isso”*. Deste modo, o AV1 e o Av3 consideram que o processo de ADD contribui para a melhoria da prática docente, pois *“adotei técnicas de trabalho de colegas que se não tivesse assistido não teria conhecimento à partida, pois há coisas que marcam a diferença e o professor pode nem dar conta nem lhe atribuir esse valor”* (Av3). O Av1 revela que *“alguns docentes estavam com dificuldades na lecionação das turmas que tinham, houve necessidade de fazer intervenções de nível diferente, mais acompanhadas, com maior número de observações. E aí posso registar que tivemos alguns casos de mudança para melhor no sentido em que as dificuldades que os docentes apresentavam desapareceram. Mas são casos residuais”*.

Aqui está patente a marca da supervisão clínica, reflexiva e ecológica que coloca especial ênfase na observação e reflexão do ensino e na colaboração e entre ajuda dos colegas.

Todavia, nem tudo é positivo. O Av1 relata que os docentes, aquando da implementação do processo de ADD, *“quando o modelo estava generalizado a todos os docentes, se preocuparam em trocar ideias, a refletir em conjunto, a arranjar as melhores soluções, até também para perceberem como funcionava o modelo e aí houve realmente um incremento do trabalho colaborativo. A partir do momento em que esta primeira dificuldade estava ultrapassada, as pessoas começaram a guardar a informação para si mesmas e procuravam, principalmente na questão do registo de evidências daquilo que era feito, que o seu nome aparecesse [...]”*. Atualmente, este avaliador pensa *“que os contratados, que são os únicos que são avaliados, têm um pouco de trabalho colaborativo até porque se sentem um bocado isolados”*. Ainda neste sentido, o avaliador 5 afirma: *“com a ADD ganhei com a partilha de conhecimentos e experiência pedagógica e humana”*, tal como o avaliado 1 (Prof1) e o Av6. No entanto, este último avaliador afirmou que *“infelizmente a ADD trouxe alguma competição entre colegas, só não é muito visível devido à suspensão”* (Av6), opinião partilhada pelos avaliadores 3 e 4. O Av3 clarifica que *“a classe docente ainda não é muito unida, ainda há a tendência da sala de aula fechada e se um puder fazer melhor do que o outro não partilha”*.

Já o avaliador 2 pensa que não houve alterações a este nível: *“no dia-a-dia há uma interligação entre os docentes da minha escola, temos uma grande abertura para refletir sobre diversos aspetos, por isso, tanto os avaliadores como os avaliados estão constantemente a melhorar”*. Assim como os professores avaliados 2, 3 e 5, pois segundo um deles *“sempre houve trabalho colaborativo, não considero que a ADD tenha aumentado ou diminuído esse facto. Sempre se tiraram dúvidas com os colegas, partilharam materiais, a avaliação não mudou isso nos professores nem para melhor*

nem para pior [...] o desenvolvimento profissional depende de cada um de nós, da nossa vontade e do gosto na profissão” (Prof3). Ou como mostra o Prof2 “todos os anos a gente em departamento questiona a nossa atuação no final do ano letivo, portanto não foi a avaliação de desempenho que me fez refletir, mas fui eu própria e o departamento [...] se o avaliado não estiver interessado, o avaliador não tem forma de contribuir para o desenvolvimento profissional. É o mesmo que a gente, que não consegue ensinar aquilo que os alunos não querem aprender”.

Por isso, os professores avaliados 1, 2, 3 e 4 afirmam que não foi pela existência da avaliação de desempenho que se sentiram incitados para a realização de formação contínua, mas pela sua vontade de se atualizarem, pela necessidade de fazer cada vez melhor pelos seus alunos: *“não é a avaliação que estimula o desenvolvimento da minha prática, é a minha procura de saber sempre mais para dar o melhor aos meus alunos e contribuir para o seu sucesso educativo” (Prof1); “o meu desenvolvimento profissional depende da minha vontade de evoluir, de estar informado e atualizado” (Prof3); “já procurava ter formação antes da avaliação de desempenho” (Prof4).*

Da mesma forma, o avaliador 4 considera que *“a melhoria da prática pedagógica vem da necessidade que os alunos têm em compreender a matéria, e muito mais devido às avaliações negativas que se têm sucedido nas avaliações externas que me levam a questionar as minhas práticas e a tentar melhorar”* e o avaliador 5 salienta que *“os problemas que existiam continuam a existir e a criatividade depende de cada um e do seu profissionalismo”.*

Portanto, os avaliados não apontam muitas influências positivas da avaliação de desempenho no que à formação contínua, reflexão ou melhoria da prática

pedagógica diz respeito, mas à exceção dos Profs. 3 e 8, os restantes professores avaliados consideram que este modelo contribuiu para a alteração no clima das escolas, nomeadamente, na competição entre colegas: *“depois de todos já estarem mais dentro do processo começou a competição e aí reparei em colegas que não partilhavam nada”* (Prof1); *“não considero que promova trabalho colaborativo. Alguns professores trabalham uns com os outros mas com o objetivo de cada um ser melhor do que o outro e se puderem prejudicar o colega alguns certamente que o farão”* (Prof4); *“a avaliação de desempenho docente, na minha opinião, veio despromover o trabalho colaborativo, uma vez que aumentou a competitividade entre colegas”* (Profs. 5, 6 e 7).

Estes resultados, não sendo totalmente coincidentes com os de Casanova (2011), corroboram alguns dos seus aspetos, na medida em que se alude a que a ADD favorece o mal-estar docente e não promove a melhoria dos resultados dos alunos, embora fomente o aumento da criatividade por parte do professor avaliado e a criação de mais e melhores materiais pedagógico-didáticos no que diz respeito às aulas observadas. Não fomenta a autonomia profissional ou a identificação das necessidades individuais, embora favoreça a formação contínua.

Como refere Fernandes (2008), é necessário o esforço das escolas para que o sistema de avaliação não seja percebido como uma ameaça à dignidade ou à autonomia dos professores. Este autor propõe uma lista de alguns «elementos» que considera incontornáveis e a ter em conta numa discussão sobre as formas e estratégias da avaliação, pelas escolas, professores avaliadores e avaliados: “1. Transparência. O processo de avaliação tem de ser transparente, prevendo a definição

de critérios claros, simples e relevantes que contemplem as dimensões mais significativas e estruturantes das acções dos professores [...]. 2. Objecto. O processo de avaliação deve estar associado à melhoria da qualidade do ensino e ao desenvolvimento profissional dos professores, particularmente no que se refere à competência, desempenho e eficácia. 3. Avaliadores. O processo de avaliação tem de ser desenvolvido por pessoas credíveis e respeitadas pelos avaliados [...]. 4. Simplicidade. Qualquer sistema de avaliação estará seguramente condenado ao fracasso se estiver inundado de listas infindáveis de objectivos, de competências, de indicadores, de descritores e de outras coisas do género [...]. 5. Credibilidade. Para que a avaliação seja credível deverá basear-se em critérios claros e em processos e fontes de recolha de informação diversificados [...]. 6. Utilidade. A avaliação tem de ser útil no sentido em que deverá permitir que se tomem decisões que contribuam para melhorar o desempenho dos professores, a qualidade do ensino ou o clima de aprendizagem da escola [...]. 7. Participação. Trata-se de uma condição necessária, ainda que não suficiente, para que um qualquer sistema de avaliação de professores possa ter sucesso: a participação, tao informada quanto possível, de todos os que têm interesse no processo de avaliação. 8. Ética. O processo de avaliação deverá ser eticamente irrepreensível [...] contribuindo para que todos o reconheçam e se sintam bem com os processos e resultados da avaliação” (pp. 24-25).

3.3. Dimensão III – Aspetos desejáveis num modelo de avaliação do desempenho docente

Apesar da perspetiva pessimista que os professores entrevistados revelaram face ao modelo de avaliação em vigor, esta não se alarga à apreciação da avaliação de desempenho na sua generalidade, o que pode significar que todos acabam por concordar com a necessidade da avaliação de docentes.

Esta dimensão pretende averiguar a ideia que os avaliadores e avaliados participantes neste estudo têm sobre elementos alternativos ou complementares ao processo de avaliação de professores, incluindo os respeitantes ao avaliador. Mostra-se pertinente estudar estes aspetos, pois todos concordam com a existência de um processo de avaliação de desempenho docente, *“porque é sempre um incentivo para a melhoria do nosso desempenho”* (Av3), mas não o atual, como verificamos com a análise da dimensão anterior, pela indicação de vários constrangimentos e por, de uma forma geral, o considerarem pouco preeminente no seu desenvolvimento profissional. Assim, a presente dimensão é constituída por duas categorias: a primeira diz respeito às representações dos professores avaliadores e avaliados sobre elementos alternativos ou complementares ao processo de avaliação de professores; e a segunda, às representações sobre os elementos alternativos ou complementares ao avaliador. Não é nossa pretensão apresentar um modelo de avaliação de desempenho, mas, a partir do conhecimento do atual modelo, pretendemos conhecer aspetos da avaliação preconizada pelos docentes inquiridos.

3.3.1. Categoria 1 – Representações sobre os elementos alternativos ou complementares ao processo de avaliação de professores

As representações dos professores avaliadores sobre os elementos alternativos ou complementares ao processo de avaliação de professores são, de uma forma geral, mais objetivas e estruturadas do que as manifestadas pelos docentes avaliados.

Todos os docentes avaliadores consideram que o processo de avaliação de desempenho deveria versar sobre a prática pedagógica para se poder fomentar a melhoria das práticas e conseqüentemente o maior sucesso educativo. As representações dos professores avaliados recaem mais significativamente no preenchimento e entrega de um relatório do desempenho para todo os docentes com periodicidade anual. Salientamos que o Prof2 não consta do Quadro n.º 19 por não ter sugerido qualquer alteração ou complemento ao atual processo de avaliação, porque concorda com ele.

1ª Categoria	Subcategorias	Avaliadores	Avaliados
Elementos alternativos ou complementares ao processo de ADD	Alteração de avaliador	Av2, Av4	Prof4, Prof8
	Aumento do número de aulas observadas sem relatório de autoavaliação	Av1, Av2, Av3, Av4, Av5, Av6	Prof1, Prof4,
	Com relatório de autoavaliação sem aulas observadas		Prof3, Prof5, Prof6, Prof7
	Periodicidade anual para todos os docentes	Av3, Av5, Av6	Prof3, Prof5, Prof6, Prof7

Quadro n.º 19 – Categoria Representações sobre os elementos alternativos ou complementares ao processo de avaliação de professores

A alteração mais referenciada pelos participantes (oito em catorze) relaciona-se com as aulas observadas, mais concretamente com a existência destas na avaliação de qualquer docente e em maior número do que as duas que estão estipuladas, caso o professor não pretenda a menção de Muito Bom ou de Excelente. Eis alguns dos testemunhos dos docentes avaliadores: *“se este modelo não tiver como finalidade a melhoria da prática pedagógica dos docentes, ele é inválido. Nós podemos ter um relatório muito bem fundamentado [...] mas na prática qual foi o contacto que se teve com o docente em sala de aula? [...] a atividade docente joga-se com os seus alunos, todos os outros processos que existem à volta deste processo principal são acessórios, são secundários”* (Av1); *“acho que a dimensão mais importante de um docente é o seu desempenho dentro da sala de aula”* (Av2); *“aumentaria as aulas observadas, embora saiba que originam bastante ansiedade a todos os professores, mas com elas é mais fácil levar os professores a refletirem sobre a sua prática. Na minha opinião não haveria lugar para um relatório, mas sim aulas observadas com e sem aviso todos os anos. Portanto seriam em número representativo para daí se poderem tirar conclusões e a todos os professores independentemente do tempo de serviço e da sua integração ou não na carreira. Desde o momento que estivessem a exercer, todos deveriam estar sujeitos a uma avaliação”* (Av3); *“acho que o modelo de avaliação deveria ser para todos os professores e todos os anos. Com várias aulas observadas por um professor da escola e da mesma área do avaliado para poder promover a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Não existiria relatório”* (Av6).

Segundo Fernandes (2008), são várias as investigações científicas que mostram que a avaliação com vista à melhoria é a que contribui para as aprendizagens mais profundas dos professores, para o seu desenvolvimento e para o seu bem-estar.

Referiram também que não concordam *“com a pontuação da ficha de registo de observação das aulas”* (Av3), alteravam os seus parâmetros de avaliação: *“haver em vez de 3 parâmetros, por exemplo 5 parâmetros”* (Av1) de forma a conduzir *“a uma avaliação mais justa ou mais diferenciada”* (Av1).

De acordo com Curado (2006), Caetano (2008) e Fernandes (2008) várias vezes foi referido que as fichas de avaliação estão mal construídas, que a avaliação dos professores é vista numa perspetiva individual e que não está associada à avaliação externa das escolas e ao desempenho profissional e coletivo da atividade docente.

O avaliador 4 considera *“importante avaliar todas as dimensões, o que deveria haver era uma diferenciação ao nível do peso que cada uma tem para a classificação final. O peso das aulas assistidas, a prática pedagógica, deveria ser substancialmente maior dado que a função do docente é ensinar e é na sala de aula que esse trabalho é realizado e não na preparação de materiais ou outros aspetos que o trabalho docente exige. No mínimo deveria de ser de 50% [...] essencialmente baseado na prática pedagógica do docente”*. Este docente defende que o nível de ensino e a área de lecionação implicam níveis diferentes de envolvimento e responsabilização do docente, por isso, deveria *“ter em atenção a diferença do trabalho letivo de cada disciplina. Os docentes do primeiro ciclo que têm a mesma turma ao longo de 4 anos consecutivos têm uma enorme responsabilidade que não é a mesma do docente que tem uma turma num ano e é obrigado a mudar de escola ou é professor de apoio. Os*

docentes de matemática e português têm um trabalho muito diferente do professor de religião e moral ou do professor de educação musical, para não dizer outras. Qualquer modelo que não consiga efetivamente diferenciar o trabalho e a responsabilidade de docentes que têm maior trabalho e responsabilidade será sempre incompleto". Acrescenta que os docentes só deveriam poder "propor-se a uma avaliação de Excelente depois de uma avaliação de Muito Bom. Não faz sentido o docente propor-se a Muito Bom no início do período avaliativo. Há muitos docentes que atingem o Muito Bom mas por não terem proposto essa avaliação não é relevante".

Dentro do grupo de avaliadores, apenas divergiram relativamente a dois aspetos: quem deveria ser o avaliador e qual a periodicidade do processo de avaliação de desempenho. Os docentes Av2 e Av4 preconizam um avaliador externo, enquanto os restantes preferem um avaliador interno à escola.

Fernandes (2008) acredita que seria mais cómodo que tudo fosse feito por um qualquer agente externo à escola, mas ao mesmo tempo acredita que não seria tão positivo para a melhoria da qualidade de ensino e do desenvolvimento do professor avaliado.

Relativamente à periodicidade, os Av1, Av2 e Av4 sugerem que *"o período de avaliação deve corresponder ao período de duração de cada escalão"* e os restantes avaliadores que deve ser anual: *"deveria ter carácter anual e presidida por um professor da escola"* (Av6).

Como já referimos, no que aos avaliados diz respeito, apenas dois apresentam a prática pedagógica como cenário mais valorizado no processo de avaliação de desempenho dos professores. O Prof4 defende que, ao contrário do modelo atual, iria

“deixar os professores fazerem aquilo para que foram formados, dar aulas e ensinar, aí talvez a eficácia escolar aumente”. Para isso aumentava o número de aulas observadas, porque uma avaliação *“apenas com base numa única aula e pouco mais não abrangeu o meu trabalho todo ao longo do ano letivo [e] as observações de aulas deveriam ser por uma equipa de supervisores”*. O Prof1 também aumentava o número de aulas observadas e considerava-o *“um sistema de avaliação formativo não sumativo”* para que *“no final do ano letivo o balanço da avaliação servisse para identificar necessidades de formação dos avaliados e a formação contínua fosse baseada nessas necessidades identificadas”*.

Infelizmente, e segundo Fernandes (2008), as pressões públicas para que a avaliação seja de natureza sumativa e se centre mais na prestação de contas e na responsabilização, com efeitos na progressão da carreira, podem tornar difícil a concretização de uma avaliação mais orientada para a melhoria da qualidade de ensino dos professores. Contudo, Scriven (1995) refere que a melhoria do objeto avaliado é uma das possíveis funções da avaliação (conhecida como função formativa) mas o fim da avaliação é o julgar o mérito ou o valor de uma coisa.

Os Profs. 3, 5, 6 e 7 preconizam um processo de avaliação apenas baseado no relatório de desempenho do docente, onde o *“trabalho e as funções deveriam ser descritos num relatório anual e entregues ao Coordenador de Departamento”* (Prof6) *“não vejo a utilidade da observação de aulas”* (Prof5) para ser *“objetivo, sigiloso e desburocrático”* (Prof3). Neste relatório, o Prof3 *“acrescentaria a pontualidade do docente”* e o Prof7 sugere como deveriam ser os seus indicadores *“deveria ser aplicada de uma forma simples e direta, como por exemplo, cumpre ou não cumpre o que está*

previsto o professor fazer” porque segundo este docente “um executivo competente consegue perceber qual o professor que cumpre, que se esforça, que trabalha para ser bom profissional. Nós professores, também somos avaliadores, e dentro das nossas salas com 20 e 30 alunos, também conseguimos perceber e avaliar os que trabalham e os que se esforçam”.

Estes professores salientam o carácter sumativo da avaliação, indo ao encontro de Torrecilla (2006) que defende que, numa avaliação sumativa, se deve exigir que o procedimento seja objetivo e uniforme para todos, para que tenham igualdade de oportunidades de obterem a melhor pontuação possível e, por conseguinte, equidade nas oportunidades de promoção e/ou aumento salarial.

Também entre os professores avaliados, dois (os Profs. 4 e 8) sugeriram a alteração no avaliador. Ambos defendem uma equipa de avaliadores no processo de observação de aulas. O Prof8 refere ainda não concordar *“essencialmente com a distribuição do peso e importância”* dada a cada parâmetro nem com os indicadores de cada um deles, mas manteria o resto do processo com *“diferentes avaliadores que podem avaliar diferentes dimensões. Devendo haver pelo menos um elemento externo à escola. E após 1 reflexão conjunta chegar a um resultado. Ao avaliar a didática específica da disciplina terá de ser alguém da mesma disciplina. A dimensão estritamente pedagógica pode ser observada e avaliada por um professor de qualquer grupo. Mas deveria ser discutida por mais do que um observador ou avaliador”*.

A avaliação feita pelos pares tem sido considerada na literatura como sendo possuidora de um conjunto de potencialidades que não devem ser desprezadas (Curado, 2002; Darling-Hammond, 2000). São os pares que estão em melhor posição

para se pronunciarem com conhecimento de causa acerca da competência e do desempenho dos seus colegas.

3.3.2. Categoria 2 – Representações sobre os atributos alternativos ou complementares do avaliador

O grupo de docentes participantes no nosso estudo considerou que os avaliadores do desempenho docente deveriam possuir formação especializada para o cargo, bem como competências técnico-científicas, humanas e relacionais (Quadro n.º 20).

2ª Categoria	Subcategorias		Avaliadores	Avaliados
Elementos alternativos ou complementares ao avaliador	Competências	Técnico-científicas	Av1, Av2, Av3, Av4, Av5, Av6	Prof1, Prof5, Prof6, Prof7, Prof8
		Humanas	Av5	Prof2, Prof3, Prof4
		Relacionais	Av1, Av2, Av3, Av5, Av4, Av6	Prof1, Prof2, Prof3, Prof4, Prof5, Prof6, Prof7, Prof8
	Formação	Em supervisão	Av4, Av5, Av6	Prof1, Prof2, Prof3, Prof4, Prof8
		Na área pedagógica do avaliado	Av2, Av4	Prof5, Prof6, Prof7

Quadro n.º 20 - Categoria Representações sobre os atributos alternativos ou complementares ao avaliador

Segundo Wallace (1991, citado por Vieira, 1993) o avaliador/supervisor pode ter um papel prescritivo ou colaborativo no processo de avaliação docente. Os professores participantes, avaliadores e avaliados, concebem um avaliador claramente

afável e empático, uma vez que dominam os docentes que aludem a competências relacionais e humanas. No entanto, também almejam competências colaborativas, pois realçam a importância do espírito de reflexão e de incentivo à melhoria das práticas nos atributos técnico-científicos: *“o supervisor, em primeiro lugar, deve sempre procurar que o docente que está a ser avaliado se questione no sentido de o ajudar a perceber como é que chegou às opções que fez para desenvolver o seu trabalho e cruze com os resultados. Este acho que é o papel principal do supervisor. Depois desta fase, tendo em conta os resultados, deve também ajudar o avaliado a implementar ações de melhoria, porque isto tudo só faz sentido se for consequente”* (Av1); *“um supervisor deve apoiar ao máximo o avaliado e não ter uma atitude de crítica, assumindo que pode aprender algo de novo com ele”* (Av2); *“o supervisor deve estar sempre disponível para o avaliado e ser capaz de o ajudar a melhorar a sua prática, de outra forma não faz sentido a sua existência”* (Av3); *“deve efetuar uma avaliação formativa”* (Av4); *“que coloque os alunos em primeiro”* (Av5); *“ter sensibilidade e conseguir lidar com o processo de um ponto de vista formativo. Deve acompanhar a prática dos docentes para promover a reflexão e conseguir a melhoria no desempenho dos seus avaliados”* (Prof1); *“deve essencialmente centrar-se em relacionar o desempenho do avaliado com todo o contexto. Deverá preocupar-se em procurar contribuir para a reflexão e melhoria de práticas do colega e tendo sempre em vista o maior sucesso dos alunos”* (Prof8). Os Profs. 5, 6, e 7, tendo em conta que preconizam um processo de avaliação apenas baseado num relatório de autoavaliação, apontam para um avaliador que funcione como moderador e regulador da atividade docente. Não consideram importante que possua formação especializada, somente na área pedagógica do avaliado, assim como Av2 e Av4 que preconizam um avaliador

externo. Já a maioria dos avaliadores e dos avaliados considera, nas palavras de Av1, que *“não deveria haver nenhum avaliador sem formação específica para o efeito”* e, nas palavras do Prof2, que o avaliador deveria *“demonstrar interesse pela contínua autoformação”*.

Os avaliadores estão no cerne da problemática da avaliação docente, na medida em que os professores têm a ideia de que a preparação dos colegas que estão incumbidos desta função é insuficiente. Ideia que, segundo Fernandes (2008), é bem plausível.

Dentro dos atributos humanos referem a imparcialidade e honestidade: *“deve ser uma pessoa íntegra, não influenciável”* (Av5); *“deve ser uma pessoa honesta e imparcial”* (Prof2); *“deve ser imparcial e flexível”* (Prof3).

No que concerne às competências relacionais, os participantes consideram que estas se devem pautar pela cooperação, como mostram os seus discursos: *“se é um momento de reflexão, de partilha, em que se faz um ponto da situação para se perspetivar o melhor no futuro, não vejo porque tem de haver algum espírito de conflitualidade”* (Av1); *“de ajuda mútua. Para a avaliação não ser encarada como uma formalidade ou como um momento de ansiedade e tensão, tanto o avaliador como o avaliado têm de olhar para o processo como um momento de aprendizagem para ambos. Porque ao acompanhar mais de perto o desempenho dos outros, reflito mais sobre o meu próprio desempenho”* (Av2); *“colaborativa ajudar os professores a compreenderem que se refletirem estão a melhorar o seu desempenho”* (Av3) de interajuda (Av5, Profs. 2, 5, 6, 7, 8); *“empenho no desenvolvimento profissional”* (Av6).
Todavia, principalmente os professores avaliados acrescentam ainda atributos que se

relacionam com a ética e objetividade, pois *“deverá ser uma relação de confiança e respeito mútuos”* (Av4), onde *“ambas as partes devem conhecer bem o seu papel”* (Prof3) e acima de tudo ser estritamente profissional (Profs. 3, 4, 5, 6 e 7).

As representações dos professores participantes na nossa investigação vão ao encontro das conclusões de estudos efetuados por Blumberg, em 1980, e por Ginkel, em 1983 (Alarcão & Tavares, 2010: 77-78), aludidos na revisão de literatura, deduzindo-se que os docentes preferiam os avaliadores detentores de um estilo mais colaborativo em detrimento do estilo diretivo.

CAPÍTULO IV

Conclusões

Nesta fase do nosso trabalho importa refletir em relação aos resultados do nosso estudo, à luz dos conceitos principais que os enquadram e da metodologia que permitiu a sua concretização.

A literatura mostra-nos que, no campo específico da educação, a avaliação do desempenho tem vindo a assumir uma importância crescente, sendo de destacar as razões ligadas ao número de estudos, a nível internacional, sobre a qualidade das aprendizagens e das qualificações, assim como uma maior atenção dos investigadores pelos contextos escolares e, mais recentemente, pela relação direta entre a qualidade das abordagens de ensino e os níveis de desempenho dos alunos.

O momento particularmente complexo de instabilidade em todos os setores devido à crise mundial à qual Portugal não ficou imune refletiu-se também na educação onde tiveram lugar alterações das condições de organização e funcionamento das escolas. No que diz respeito à avaliação de desempenho dos professores, todo o processo foi suspenso para docentes integrados na carreira, (excetuando-se, portanto, os professores contratados) devido ao congelamento das carreiras.

Consideramos que o presente trabalho é importante por refletir as perceções de docentes de Matemática e de Ciências sobre o processo avaliativo do desempenho docente na Região Autónoma dos Açores (Decreto Legislativo Regional n.º 21/2007/A), num período de quatro anos após a sua implementação, e, de forma especial, por

também expressar representações sobre questões pedagógicas e o papel do avaliador/supervisor nesta área de docência (grupo de recrutamento 230).

Dado que o presente estudo foi desenvolvido a partir de informação recolhida através de um número limitado de professores da ilha de São Miguel, ele é necessariamente restrito, sem deixar de contribuir, no entanto, para o esclarecimento de problemáticas avaliativas e pedagógicas de professores do grupo de docência a que se reporta.

Assim, neste estudo problematizámos o modelo de avaliação do desempenho docente vigente nos Açores, cujos aspetos se circunscreveram em torno de questões relacionadas com os objetivos, os procedimentos e métodos, os resultados e efeitos esperados da avaliação do desempenho. Procurámos, também, obter e sistematizar elementos de referência para um processo de avaliação do desempenho profissional preconizado pelos docentes bem como sistematizar os atributos complementares e/ou alternativos conferidos ao avaliador.

A avaliação de professores tem provocado resistências e ausência de unanimidade desde a sua implementação. Todavia constatámos que, para que a avaliação dos professores não seja vista como um obstáculo ao profissionalismo docente, mas sim como uma estratégia de estímulo ao seu desenvolvimento profissional, é fundamental que a prática concreta nas escolas seja coerente com esta orientação, cujo sucesso depende da forma como todo o processo for gerido e do envolvimento dos intervenientes.

Pacheco refere que um dos “pontos críticos” (2009: 48) do modelo de avaliação foi o facto de se querer fazer tudo “rapidamente sem atender à complexidade das

escolas e às suas regras de funcionamento”, facto que os entrevistados também apontam. Isso levou, ainda segundo o mesmo autor, a que tivesse surgido “uma série de incongruências que seriam facilmente ultrapassadas se alguns aspetos de aplicabilidade tivessem sido previamente considerados, sem estar dependente da imediaticidade política” (ibidem).

Verificámos que os professores, de um modo geral, concordam com a existência de avaliação, identificando vantagens desta, quer para os próprios professores, quer para o sistema educativo na sua generalidade. Concordamos com Fernandes (2009: 23) quando afirma que “o princípio está estabelecido e, ao que parece, todos o aceitam”.

Os professores avaliadores são da opinião que a avaliação do desempenho é necessária porque está diretamente relacionada com o desenvolvimento profissional na medida em que incita a procura de aperfeiçoamento das competências e das práticas dos docentes.

A partir do discurso dos professores, observámos que os objetivos da avaliação de desempenho definidos nos diferentes normativos em vigor não foram vivenciados por estes professores avaliados no exercício de funções, o que significa, em nosso entender, que esses objetivos não foram alcançados.

Quanto às opiniões dos docentes participantes sobre os elementos complementares e/ou alternativos que configuram o ideal de um processo de avaliação por eles preconizado, os mesmos privilegiam a avaliação promotora do desenvolvimento profissional, a autoavaliação e realçam o fomento de uma cultura de avaliação fundamentalmente contextualizada, o que corrobora os estudos de Torrecilla

(2006) sobre modelos de avaliação. Ou seja, a concepção de avaliação predominante neste estudo, e preconizado pelos docentes avaliadores, está associada à avaliação essencialmente formativa, realizada através de aulas observadas pelos seus pares. Os professores avaliados também concebem uma avaliação formativa mas realizada através de um relatório a ser entregue ao coordenador.

Todos concordam que o avaliador para além de formação adequada deverá ser conhecedor do contexto e da área disciplinar do avaliado, de modo a conferir credibilidade, mas não no sentido de controlo sobre a profissão docente.

Pelo discurso dos entrevistados foi possível delinear características de um bom avaliador, englobadas em três domínios de competências: teórico-científicas, pessoais e relacionais. Podemos assim constatar que a descrição traçada é a de um profissional altamente qualificado, integrado na profissão com um elevado nível ético e moral. O supervisor não é aquele que faz, nem é aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e atuem de forma colaborativa e crítica.

Os professores avaliados atribuem vários constrangimentos à avaliação do desempenho, desde alguns internos (dificuldades de gestão do sistema de ADD, clima de escola, etc.) a outros externos (burocracia, alteração do quadro legal, etc.). Verificámos, assim, que os constrangimentos sentidos pelos professores correspondem a grandes desafios da avaliação do desempenho docente.

No âmbito deste estudo, o facto de diversos professores afirmarem ter desconhecimento dos normativos por ainda não terem sido sujeitos a processos avaliativos sugere que a contestação geral ao atual modelo nem sempre parte de críticas informadas.

O atual modelo não está certamente consolidado dada a sucessiva alteração da legislação e a conseqüente suspensão do processo avaliativo. Estas razões explicam parcialmente, a nosso ver, o afastamento dos professores deste processo de avaliação e a descredibilização da função formativa da avaliação. Outro aspeto, que pode ter contribuído para o afastamento dos professores para com a avaliação está relacionado com o facto de todo o processo ter provocado uma elevada preocupação com os registos, que retira aos professores tempo que consideram essencial para a preparação de aulas e materiais, o que poderá conduzir à diminuição da atenção no trabalho direto com os alunos. A excessiva burocratização do processo de avaliação “pode repercutir-se de forma negativa nas aprendizagens a realizar pelos alunos” (Sanches, 2008: 27).

No presente estudo, e pelos dados obtidos, torna-se evidente que os professores consideram alguns dos procedimentos utilizados na avaliação inadequados a uma correta avaliação do seu desempenho. A escala de classificação utilizada na ficha de avaliação das aulas observadas e no relatório de autoavaliação é considerada tendenciosa para a medianidade e este último instrumento é também entendido como demasiado complexo, extenso e redundante.

O parâmetro de observação de aulas foi considerado como potencialmente gerador de défices de objetividade, essencialmente pelo facto de as aulas a observar serem poucas, o que poderá levar a concretizações artificiais, desvirtuando assim a avaliação correta da prática pedagógica desenvolvida ao longo de todo o ano.

Subsiste a desconfiança nos pares avaliadores, não obstante a aceitação dos mesmos, pela falta de formação e de perfil pré-estabelecido ao nível nacional. Este é

outro aspeto abordado pelos entrevistados, e considerado importante pelos investigadores: a necessidade de formação e treino nas questões ligadas à avaliação dos professores, por parte dos avaliadores, como forma de se fomentar a apreensão do significado e importância da avaliação no contexto educativo, bem como a participação e colaboração dos avaliados. Também o relatório da OCDE sobre a avaliação de professores em Portugal, publicado em julho de 2009, corrobora a perspectiva do Conselho Científico para a Avaliação de Professores sobre a pertinência de formação especializada para avaliadores e defende a necessidade de um forte investimento no desenvolvimento de competências de avaliação do desempenho de modo a assegurar que este processo seja realizado com qualidade e de forma consequente.

A maioria dos professores avaliados no exercício das suas funções considera não ter sentido benefícios pelo facto de se encontrar em processo de avaliação. A avaliação do desempenho é vista como reduzida à dimensão individual do professor, pois não fornece informações úteis para uma melhor regulação da sua atividade, nem articulação com a formação necessária ao desenvolvimento dos docentes, muito embora esteja prevista. Os resultados não são aproveitados como uma mais-valia no desenvolvimento dos recursos humanos do estabelecimento de ensino.

Também apurámos que este modelo de avaliação de desempenho, de acordo com os entrevistados, veio aumentar o individualismo dos professores e consequentemente reduzir a colaboração interpares por via da competição, situações dificilmente compatíveis com o fomento daquilo que Pacheco e Flores designam de “processo de socialização profissional” (1999: 33), indispensável ao alcance da

maturidade das escolas, indiciando, tal como todos os fatores já apontados, a ausência de uma cultura de avaliação nas escolas.

Referências Bibliográficas

- Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de Escolas. Pensar e Praticar*. Porto: Asa
- Alarcão, I. (1998). Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In I. P. A. Veiga (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus.
- Alarcão, I. (2001). *Do olhar Supervisivo ao olhar sobre a Supervisão*. In M. Rangel (org.) *Supervisão Pedagógica. Princípios e Práticas*. Campinas: Papirus Editora.
- 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*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde, Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. e Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In Tavares, J. (org.) *Para intervir em educação. Contributos dos colóquios CIDInE*. Aveiro: Edições CIDInE.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caetano, A. (2008). *Avaliação de Desempenho. O essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Horizonte
- Casanova, M. (2011). *Desafios da Avaliação do Desempenho Docente*. 8º Congresso Nacional Da Administração Pública – Desafios e Soluções. Instituto Nacional De Administração, I.P., pp. 97-111. Acedido em dezembro de 2011 em

<http://repap.ina.pt/bitstream/10782/586/1/Desafios%20da%20avaliacao%20do%20desempenho%20docente.pdf>

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ceitel, M. (2006). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Edições Sílabo.

Clímaco, M. C. (2000). In G. Simões. *A Avaliação do Desempenho Docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora (Prefácio).

Coelho, A. & Oliveira, M. (2010). *Novo guia de avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Texto Editores.

Comissão Europeia (2004). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Acedido em dezembro de 2010 em <http://www.ec.europa.eu/education/policies/>

Curado, A. (2000). *Profissionalidade dos docentes: que avaliar? Resultados de um estudo interactivo de Delphi*. Lisboa: IIE.

Curado, A. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: Um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Curado, A. (2006). Que fazer com a avaliação de professores em Portugal? *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 10 (1), pp: 23-34.

Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. *Education Policy Analysis Archives*, v. 8, n. 1. pp. 1-50 (consultado em fevereiro de 2012 em <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392>).

De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.

- Direcção Regional da Educação e Formação (2010). *Avaliação do Desempenho Docente – Manual de Procedimentos*. Governo dos Açores: Secretaria Regional da Educação e Formação.
- Down, B.; Hogan, C. & Chadbourne, R. (1999). Making sense or performance management: Official rhetoric and teachers reality. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 21 (1), pp. 11-24. Acedido em <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1359866990270103> em junho de 2012).
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima & J. A. Pacheco (Org.). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 105-126.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, Problemas e Oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. *Revista ELO, nº 16*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 19-23.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2002). A academização da formação dos professores de crianças. *Infância e Educação: Investigação e Práticas. Revista GEDEI, 4*, pp.19-35.
- Formosinho, J. & Ferreira, F. (2009). Concepções de professor: diversificação, avaliação e carreira docentes. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Acção Docente*, pp.17-36. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Machado, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito, Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

- Graça, A., Duarte, A., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., Diogo, J., Neves, P. & Santos, R. (2011). *Avaliação do Desempenho Docente. Um Guia Para a Ação*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Glickman, C. D. (1990). *Supervision of instruction: A developmental approach* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newberry Park: Sage Publications.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (1995). A avaliação dos professores. Linhas directivas para uma metodologia pertinente. In A. Estrela e P. Rodrigues (coord.). *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Iwanicki, E.F. (1990). Teacher evaluation for school improvement. In J. Millman & Darling-Hammond (Orgs.). *The new handbook of teachers evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. (). California: Corwin Press, pp. 158-171.
- Joint Committee on standards for educational evaluation (1981). *Standards for evaluations of educational programs, projects and materials*. New York: McGraw-Hill.
- Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: Edições Asa.
- Machado, E. (2009). Para uma perspectiva crítica dos “modelos” de avaliação do desempenho docente. *Revista ELO, nº 16*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 51-59.
- Mialaret, G. (2001). Estudo científico das situações educativas. In A. Estrela & J. Ferreira (org.), *Investigação em educação*. Lisboa: Educa, pp. 49-58.
- Ministério da Educação (1999). *Actas, 1ª Conferência Nacional da Inspeção Geral da Educação, 8 a 10 de Outubro de 1998*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.

- Moreira, M. (2009). Supervisão interpares, Avaliação e Autonomia Profissional. *Revista ELO, nº 16*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 37-41.
- Machado, E. A. (2009). Para Uma Perspectiva Crítica Dos “Modelos” De Avaliação Do Desempenho Docente. *Revista ELO, nº 16*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 51-59.
- Nóvoa, A. (2008). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (org.) *Profissão Professor*, Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1997). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadores de infância. In *Inovação*, 10, 1, pp.27-41. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2009). Para a sustentabilidade avaliativa do professor. *Revista ELO, nº 16*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 43-49.
- Pacheco, J.A. & Flores, M.A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1992). Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner. In CIDIne, pp: 33-45, Aveiro.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramalho, H. (2009). Escola, Professores e Avaliação de Desempenho: discutindo a essência e a orientação da avaliação dos professores. *Revista ELO, nº 16*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 117-124.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e Avaliação do desempenho docente*. Caderno do CCAP, 2. Ministério da Educação: Conselho Científico para a Avaliação dos Professores.
- Rodrigues, P. (1999). A Avaliação Curricular. In A. Estrela & A. Nóvoa (Org.). *Avaliação em Educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, A. e Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Ministério da Educação: DGRHE.
- Roldão, M. C. (2000). *Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ros, M. & Gómez, a. (1997). *Valores personales individualistas y colectivistas y su relación com la autoestima colectiva*. *Revistas de Psicología Social*, 12, pp. 179-198.
- Ruivo, J. (2009). Avaliação de professores em Portugal: modelos e perspectivas. In J. Ruivo & A. Trigueiros (coord.). *Avaliação de Desempenho de Professores*. Associação Nacional de Professores: RVJ, Editores, pp. 33-42.
- Santos, A. (2009). Avaliação de professores em Portugal: modelos e perspectivas. In J. Ruivo & A. Trigueiros (coord.). *Avaliação de Desempenho de Professores*. Associação Nacional de Professores: RVJ, Editores, pp. 11-22.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Portfolios reflexivos: estratégias de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho. Identidades, visões e instrumentos para a acção*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Schön, D. (1983). *The reflexive practitioner: How teachers think in action*. New York: Basic Books.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. 4ª ed. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Scriven, M. (1995). A unified theory approach to teacher evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, vol. 21 (2), 111-129.
- Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação: fundamentos para práticas educativas*. Coleção Pedagogia e Educação. Lisboa: Edições Colibri.

- Shinkfield, A. & Stufflebeam, D. (1995). *Teacher evaluation: guide to effective practise*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Spencer, L. M & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Larchmont, NY: Eye On Education.
- Stufflebeam, D. & Skinfield, A. (1989). *Evaluacion Sistemática. Guia teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Tavares, J. (1996). *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve. Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Torrecilla, J. M. (2007). Avaliação do desempenho e carreira docente: um estudo em cinquenta países da América e Europa. *In o desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina*. Brasília: Consed, Unesco.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2006). Etnografia: Investigar a Experiência Vivida. *In J. A. Lima & J.A. Pacheco (org), Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 85-104.
- Veloz, H. (2000). *Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*. Acedido em <http://www.oei.es/de/rifad01.htm> em abril de 2012.
- Ventura, A. (2006). *Notas de campo da disciplina de Avaliação do Mestrado em Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vianna, Heraldo M. (1997). *Avaliação Educacional e o Avaliador*. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática reflexiva de formação professores*. Porto: Edições Asa.

Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente – Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP – 1. ME: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Zeichner, K. (1993). *A formação Reflexiva de Professores. Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

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

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril

Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho

Despacho n.º 247/ME/93, de 24 de dezembro

Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro

Decreto Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de fevereiro

Despacho n.º 7465/2008, de 13 de março

Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio

Despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho

Despacho n.º 19117/2008, de 17 de julho

Despacho n.º 20131/2008, de 30 de julho

Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro

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

Decreto Legislativo Regional n.º 41/2008, de 27 de agosto

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2007/A, de 30 de agosto

Decreto Legislativo Regional n.º 4/2009/A de 20 de abril

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A, de 21 de julho

Decreto Regulamentar Regional n.º 13/2009/A, de 18 de agosto

Mail-Circular da DREF n.º MAIL-S-DRE/2011/1538

Anexos

Entrevista semi-estruturada aos avaliadores

Idade:	Género:
Situação profissional atual:	
Anos que leciona nesta escola:	
Habilitação académica:	
Formação inicial:	
Anos de serviço (Agosto de 2011):	
Grupo de docência:	
Cargos atuais:	
Cargos nos últimos 5 anos:	
Anos em que exerceu as funções de supervisor:	
A sua função de avaliador advém do facto de ser Coordenador de Departamento ou essas funções foram-lhe atribuídas noutra área?	

1-O que o(a) levou a optar e a permanecer na carreira de professor(a)? (perfil adequado à profissão, atitudes/comportamentos ideais para o seu desempenho, ver a profissão como uma promoção social)?

2- Que expectativas tinha em relação à profissão antes de iniciar a atividade profissional? E quais as que tem atualmente? (de que forma estão elas a concretizar-se ou não)

3- Relate duas situações da sua vida profissional que tivesse vivido de forma especialmente positiva e duas experiências mais negativas.

4- O que lhe sugere o termo “avaliação do desempenho docente”?

5 -Descreva o processo de avaliação que realiza (quem calendarizou as aulas observadas, como foi feito o acompanhamento ao avaliado, existiram reuniões aquando das aulas observadas e para a elaboração do relatório, que instrumentos de avaliação aplicou).

6- Fez alterações na sua prática na sequência da ADD? Se sim, relate algumas situações.

7- Sentiu necessidade de aplicar diferentes procedimentos de avaliação em função dos contextos? Porquê?

8- Quais considera serem os objetivos e funções da atual ADD?

9- Considera importante avaliar todas as dimensões que o decreto instituiu? Quais eliminaria? Quais acrescentaria?

10- Qual a sua opinião relativamente aos instrumentos utilizados na avaliação de desempenho (promovem a reflexividade de todos os intervenientes e o desenvolvimento profissional)?

11- Considera importante a presença efetiva de um supervisor no decorrer do processo ADD?

12- Concorda com a adoção de um sistema de avaliação de professores?

13- Na sua opinião, que características deve ter um modelo de avaliação de desempenho docente de qualidade (objectivos, dimensões a avaliar, fontes de informação a utilizar, que avaliadores e avaliados, periodicidade e consequências da avaliação)?

14- Quais as fontes que contribuíram para o seu conhecimento do atual sistema de ADD?

15- Indique alguns constrangimentos na aplicação deste modelo de avaliação de desempenho (excessiva burocratização do processo, ADD ser realizada pelos seus pares, formação (ou falta de) dos avaliadores, aulas observadas).

16- Considera que a ADD estimulou o desenvolvimento da sua prática pedagógica e do processo de ensino/aprendizagem? De que forma (melhorou a compreensão dos problemas do ensino e da aprendizagem e os resultados dos alunos, fomentou o aumento de criatividade do professor, contribuiu para uma maior eficácia da escola)?

17- Que ganhos retirou da ADD? Na sequência da ADD, sentiu necessidade de frequentar alguma formação ou de participar em algum evento em especial? Se sim, quais?

18- Que tipo de formação contínua tem vindo a realizar nos últimos 5 anos?

19- Em que medida a ADD veio promover um trabalho colaborativo?

- 20- Na sua opinião, quais os papéis que um supervisor deve assumir, que funções e competências deve ter num processo de ADD?
- 21- Na sua opinião quem deveria ser o avaliador num processo de ADD? E qual a sua formação?
- 22- De toda a sua formação, qual contribuiu de forma mais incisiva para desempenhar, com maior segurança, as funções de supervisor(a)?
- 23- De que forma proporciona ao avaliado uma reflexão teórico-prática?
- 24- Como concretizou momentos formativos propiciadores de melhoria efetiva do avaliado?
- 25- Já identificou necessidades de formação nos seus avaliados? Sugeriu-as? De que forma as aferiu?
- 26- Qual o perfil de professor que mais valoriza na prática da avaliação?
- 27- Como descreve a relação que tem estabelecido com os seus avaliados?
- 28- Na sua opinião, como se deve caracterizar a relação entre avaliadores e avaliados?
- 29- Que balanço faz da sua intervenção na ADD?
- 30- Sentiu algum tipo de pressão durante o processo de avaliação? Qual a sua natureza, em que consistiram e de que quadrantes surgiram?
- 31- Já avaliou alguém que possui mais formação académica quer ao nível das competências específicas da área ou ao nível das competências transversais? Como se sentiu?
- 32- Em que mudaram os professores que avaliou? Melhoraram em algum aspeto? Se sim, qual?

Entrevista semi-estruturada aos avaliados

Idade:	Género:
Situação profissional atual:	
Anos que leciona nesta escola:	
Habilitação académica:	
Formação inicial:	
Anos de serviço (Agosto de 2011):	
Grupo de docência:	
Cargos atuais:	
Cargos nos últimos 5 anos:	
Ano(s) em que foi sujeito ao processo de ADD?	

1-O que o(a) levou a optar e a permanecer na carreira de professor(a) (perfil adequado à profissão, atitudes/comportamentos ideais para o seu desempenho, ver a profissão como uma promoção social)?

2- Que expectativas tinha em relação à profissão antes de iniciar a atividade profissional? E quais as que tem atualmente (de que forma estão elas a concretizar-se ou não)?

3- Relate duas situações da sua vida profissional que tivesse vivido de forma especialmente positiva e duas experiências mais negativas.

4- O que lhe sugere o termo “avaliação do desempenho docente”?

5- Descreva a sua experiência de avaliada (quem calendarizou as aulas observadas, selecionou a turma, como foi feito o acompanhamento pelo avaliador, existiram reuniões aquando das aulas observadas e para a elaboração do relatório, que instrumentos de avaliação lhe foram aplicados).

6- Fez alterações na sua prática na sequência da ADD? Se sim, relate algumas situações (organizou a prática letiva de outra forma, utilizou novas estratégias, criou mais e melhores materiais pedagógico-didáticos).

7- Sentiu necessidade de diversificar a sua atitude face à avaliação em função dos contextos?

8- Que balanço faz da sua intervenção na ADD?

9- Quais considera serem os objetivos e funções da atual ADD?

10- Considera importante avaliar todas as dimensões que o decreto instituiu? Quais eliminaria? Quais acrescentaria?

11- Qual a sua opinião relativamente aos instrumentos utilizados na avaliação de desempenho (promovem a reflexividade de todos os intervenientes e o desenvolvimento profissional)?

12- Considera importante a presença efetiva de um supervisor no decorrer do processo ADD?

13- Concorda com a adoção de um sistema de avaliação de professores?

14- Na sua opinião, que características deve ter um modelo de avaliação de desempenho docente de qualidade (objetivos, dimensões a avaliar, fontes de informação a utilizar, que avaliadores e avaliados, periodicidade e consequências da avaliação)?

15- Quais as fontes que contribuíram para o seu conhecimento do atual sistema de ADD?

16- Indique alguns constrangimentos na aplicação deste modelo de avaliação de desempenho (excessiva burocratização do processo, ADD ser realizada pelos seus pares, formação (ou falta de) dos avaliadores, aulas observadas).

17- Sentiu algum tipo de pressão durante o processo de avaliação (qual a sua natureza, em que consistiram e de que quadrantes surgiram)?

18- Considera que a ADD estimulou o desenvolvimento da sua prática pedagógica e do processo de ensino/aprendizagem? De que forma (melhorou a compreensão dos problemas do ensino e da aprendizagem e os resultados dos alunos, fomentou o aumento de criatividade do professor, contribuiu para uma maior eficácia da escola)?

19- Que ganhos retirou da ADD? Na sequência da ADD, sentiu necessidade de frequentar alguma formação ou de participar em algum evento em especial? Se sim, quais?

20- Que tipo de formação contínua tem vindo a realizar nos últimos 5 anos?

- 21- Em que medida a ADD veio promover um trabalho colaborativo?
- 22- Na sua opinião, quais os papéis que um supervisor deve assumir, que funções e competências deve ter num processo de ADD?
- 23- Na sua opinião quem deveria ser o avaliador num processo de ADD? E qual a sua formação?
- 24- Na sua opinião, qual o perfil de professor que foi mais valorizado no processo de avaliação (que dimensões foram mais valorizadas)?
- 25- De que forma o avaliador lhe proporcionou uma reflexão teórico-prática?
- 26- Algum avaliador lhe identificou necessidades de formação?
- 27- Como descreve a relação que tem estabelecido com os seus avaliadores?
- 28- Na sua opinião, como se deve caracterizar a relação entre avaliadores e avaliados?
- 29- Considera que a sua avaliação foi justa? Porquê?
- 30- Considera que o avaliador está sujeito a pressões? Quais?
- 31- O avaliador contribuiu para o seu desenvolvimento profissional? De que forma?



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Protocolo Ético de Investigação

Este protocolo estabelece as condições de participação da(o) entrevistada(o) num trabalho de investigação sobre os Processos Supervisivos da Avaliação do Desempenho Docente, desenvolvido por Susana Brilhante, no âmbito da dissertação do Mestrado de Supervisão Pedagógica na Universidade dos Açores.

Com a assinatura do presente protocolo, os intervenientes acordam que:

- ✓ A participação na entrevista é voluntária e sigilosa, portanto a(o) entrevistada(o) pode recusar responder a qualquer questão formulada ou suspender temporária ou definitivamente a sua colaboração;
- ✓ A entrevista será realizada no local e hora acordados com a(o) entrevistada(o);
- ✓ A entrevista será gravada em formato áudio, a fim de economizar tempo e de manter fidelidade no discurso da(o) entrevistada(o). Este pode requerer uma cópia, assim como uma transcrição integral da sua entrevista de onde poderá eliminar partes ou proceder a clarificações;
- ✓ O conteúdo da entrevista poderá ser total ou parcialmente divulgado no corpo do trabalho, salvaguardando sempre o anonimato da(o) entrevistada(o);
- ✓ A escolha do(a) entrevistado foi imparcial, prendeu-se apenas pelo facto de ser interveniente no processo de avaliação de desempenho docente.

A assinatura do presente protocolo pressupõe o acordo entre a investigadora e a(o) entrevistada(o) relativamente aos temas e condições nele definidos.

_____, _____ de _____ de 2012

A mestranda

A(O) entrevistada(o)
