

Avaliação do Desempenho Docente: contributos para um quadro de referência da prática profissional

Fátima Loreta da Vila e Silva

Tese de Doutoramento em Educação

Área de Especialização em Supervisão Pedagógica

Orientação: Professor Doutor Eusébio André da Costa Machado

Julho, 2014



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

AGRADECIMENTOS

Apesar de ser apresentado como um percurso algo solitário, este tipo de trabalho não representa um esforço apenas de ordem individual. Pelo contrário, a investigação promovida e o correspondente trabalho escrito lavrado ao longo das próximas páginas teriam sido impossíveis sem a colaboração, estímulo e apoio de várias personalidades que, sob as mais diversas formas, me acompanharam. Por isso, não poderia deixar de manifestar aqui a minha gratidão a todos quantos contribuíram para a concretização deste trabalho. O meu mais sincero OBRIGADA de coração!

Em primeiro lugar, quero agradecer ao meu orientador científico, Professor Doutor Eusébio André Machado, que me acompanha desde o mestrado, pela sapiente orientação científica, precioso apoio e incentivo, enorme dedicação, elevado rigor e exigência, partilha dos seus saberes e amizade e qualidades profissionais e humanas excecionais.

À Professora Doutora Maria Palmira Alves, pelos horizontes conceptuais que me proporcionou e que em muito contribuíram para este trabalho.

Aos participantes nesta investigação, pela disponibilidade e colaboração, especialmente, aos Diretores das Escolas Secundárias em estudo.

À Alexandra Paula Lopes, à Ana Marcos, à Fernanda Santos, à Graça Rocha e à Isabel Martins pelo companheirismo e AMIZADE para este projeto se ter concretizado!

Ao Bruno Sousa que sempre se mostrou disponível para me ajudar na parte técnica das formatações e no apoio informático.

Aos meus pais e irmã, pelos ensinamentos, pelas palavras de alento e de estímulo, pelo apoio prestado e pelo orgulho que demonstram.

Por fim, e porque os últimos são sempre os primeiros, um reconhecimento muito especial ao meu marido, António Jorge, e filhos, Cláudia, Ricardo e

Pedro, pelo apoio, paciência, palavras encorajadoras e de incentivo que tornaram possível a concretização de mais esta caminhada profissional.

Fátima Loreta da Vila e Silva
Avaliação do Desempenho Docente: contributos para um quadro de referência
da prática profissional
Doutoramento em Educação
Universidade Portucalense Infante D. Henrique, 2014

Resumo

Os desafios educacionais e políticos do século XXI apontam deliberadamente para a qualidade do ensino e dos professores como estratégia de mudança educativa. Esta mudança tem sido uma preocupação e as reformas educativas têm surgido, um pouco por toda a parte, com o objetivo de responder aos desafios que as sociedades modernas colocam às instituições e de melhorar a qualidade da escola e o trabalho docente.

Assim, elegemos para o nosso estudo a seguinte problemática: **que quadro de referência (QR) para avaliar a prática profissional?**

Este estudo decorreu em três Escolas Secundárias, integradas no sistema de ensino público e localizadas na zona centro norte do país (distrito de Viseu).

A nossa investigação inscreve-se nos paradigmas de investigação qualitativa e quantitativa. Trata-se de um estudo longitudinal, realizado entre 2011 e 2014, tendo sido privilegiados os seguintes instrumentos de recolha de informação: o inquérito por questionário (n=154) aplicado aos professores que se encontravam a lecionar nessas escolas no ano letivo de 2012/2013, o qual foi complementado no ano letivo de 2013/2014 com a realização de uma entrevista semiestruturada (n=3) aos Diretores das escolas em estudo.

Relativamente aos procedimentos para tratamento dos dados, os cálculos para o tratamento estatístico foram efetuados com recurso ao programa estatístico SPSS 19.0 (Statistical Package for the Social Sciences) e os dados qualitativos foram analisados com recurso à análise de conteúdo.

Os resultados do estudo dão visibilidade aos sentidos extraídos das

experiências relatadas e das respostas dos participantes no mesmo. Como principais conclusões, salientam-se: i) os docentes participam em atividades de partilha, colaboração e reflexão à volta de um QR comum; ii) os professores melhoram a sua prática profissional quando colaboram na definição dos padrões de desempenho (PD) e na construção dos instrumentos de registo (IR) em torno de um QR comum, assim como iii) os professores desenvolvem processos de autoavaliação e de autorregulação de natureza democrática com base num QR comum.

Em síntese, a avaliação do desempenho docente (ADD) tem vindo a adquirir uma centralidade crescente nos contextos educativos. Para além de razões mais abrangentes que têm a ver com a importância gradual que a avaliação adquire nas políticas educativas, considera-se que a ADD contribui para a melhoria da qualidade do trabalho docente, das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos.

Palavras-chave: Quadro de referência, avaliação do desempenho docente, desenvolvimento profissional, qualidade do trabalho docente.

Fátima Loreta da Vila e Silva
Avaliação do Desempenho Docente: contributos para um quadro de referência
da prática profissional
Doutoramento em Educação
Universidade Portucalense Infante D. Henrique, 2014

Abstract

The educational and political challenges of the twenty-first century deliberately point to the quality of the teaching and of the teachers as an educational change strategy. This change has been a concern and educational reforms have emerged, a little everywhere, in order to meet the challenges that modern societies place the institutions and to improve the quality of the school and of the teacher's work.

Thus, we chose for our study the following problem: **what framework for teaching (FT) to evaluate professional practice?**

This study took place in three Secondary Schools, integrated into the public school system and they are located in the north central area of the country (Viseu county).

Our work fits into the paradigms of qualitative and quantitative research. It is a longitudinal study performed between 2011 and 2014, privileging the following instruments to collect information: the questionnaire survey (n=154) applied to the teachers working in these schools in the academic year of 2012/2013, which was supplemented in the academic year of 2013/2014 with the completion of a semi structured interview (n=3) to the Directors of the schools in study.

In relation to the procedures for processing the data, the calculations for the statistical processing were performed with the SPSS 19.0 (Statistical Package for Social Sciences) and the qualitative data were analyzed using the content analysis.

The study results give visibility to the senses extracted from the reported experiences and responses of the participants in it. As main findings, we highlight: i) the teachers participate in sharing, collaboration and reflection activities around a common FT; ii) the teachers improve their practice when they collaborate in defining performance standards (PS) and in the construction of recording instruments (RI) around a common FT, and iii) the teachers develop self-evaluation and self-regulation processes of democratic nature based on a common FT.

Summing up, teacher performance evaluation (TPE) has been gaining increasing centrality in educational contexts. Beyond broader reasons that have to do with the gradual importance the assessment takes into educational policies, it is considered that TPE contributes to the improvement of the quality of teaching, learning and the educational achievement of the students.

Keywords: Framework for teaching, teacher performance evaluation, professional development, quality of teaching.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VII
ÍNDICE GERAL	IX
ÍNDICE DE QUADROS	XIII
ÍNDICE DE FIGURAS	XIV
ÍNDICE DE TABELAS	XV
ÍNDICE DE SIGLAS	XX
INTRODUÇÃO	2
ENQUADRAMENTO TEÓRICO – PARTE I	9
CAPÍTULO I – AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE	11
1. O conceito de avaliação do desempenho	11
2. Os propósitos da avaliação do desempenho docente	19
3. Modelos de avaliação do desempenho profissional docente	25
3. 1. O modelo de Tyler – avaliação centrada em objetivos	28
3. 2. O modelo de Scriven – avaliação “goal free”	30
3. 3. O modelo de Stake – “responsive evaluation”	32
3. 4. O modelo CIPP de Stufflebeam – avaliação para a decisão	35
CAPÍTULO II – PERCURSO DIACRÓNICO-HISTÓRICO E NORMATIVO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE EM PORTUGAL	41

CAPÍTULO III – NOVOS DESAFIOS PARA A PROFISSIONALIDADE DOCENTE	63
1. Reconstrução de uma nova profissionalidade	63
2. Complexidade do trabalho docente	79
3. Condições favoráveis/obstaculizações ao desenvolvimento profissional dos professores	85
4. Requisitos fundamentais para a qualidade e eficácia	93
CAPÍTULO IV – CONTRIBUTOS PARA UMA MODELIZAÇÃO	103
1. Em redor do conceito: modelização da avaliação	103
2. O contributo da referencialização	119
3. A relevância do quadro de referência	129
4. Dos padrões de desempenho aos instrumentos de registo	135
ESTUDO EMPÍRICO – PARTE II	143
CAPÍTULO V – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA	145
1. Problema/questões de investigação	145
2. Hipótese(s)	153
3. Natureza da investigação	155
4. Seleção e caracterização dos participantes	159
4. 1. Inquérito por questionário	166
4. 1. 1. Caracterização da amostra	166
4. 2. Inquérito por entrevista	179
4. 2. 1. Caracterização da amostra	179

5. Técnicas de recolha e tratamento da informação	183
5. 1. Inquérito por Questionário	187
5. 2. Análise documental	199
5. 3. A entrevista semiestruturada	203
5. 4. Procedimentos no tratamento da informação	209
5. 5. Análise de conteúdo	215
CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	219
1. Inquérito por questionário	219
1. 1. Apresentação e discussão dos resultados	219
1. 1. 1. Dimensão I – Finalidades da ADD	220
1. 1. 2. Dimensão II – Contributos para a profissionalidade docente	222
1. 1. 3. Dimensão III – Complexidade do trabalho docente .	223
1. 1. 4. Dimensão IV – Desenvolvimento profissional dos professores	224
1. 1. 5. Dimensão V – Qualidade e eficácia	226
1. 1. 6. Dimensão VI – Quadro de referência para a prática docente	227
1. 1. 7. Dimensão VII – Padrões de desempenho e instrumentos de registo	228
2. Análise de cada uma das dimensões de acordo com as variáveis sociodemográficas	231
2. 1. Variações de acordo com a Escola de origem	231
2. 2. Variações de acordo com o tempo de serviço	238

2. 3. Variações de acordo com o exercício de cargos	245
2. 4. Variações de acordo com a solicitação de observação de aulas	249
2. 5. Variações de acordo com o cargo de avaliador	254
2. Análise documental: Instrumento de Avaliação do Desempenho dos Docentes (ADD Viseu)	261
3. Inquérito por entrevista	273
3. 1. Apresentação e discussão dos resultados	273
3. 1. 1. Dimensão A – Finalidades da avaliação do desempenho docente	273
3. 1. 2. Dimensão B – Efeitos da ADD no trabalho docente	287
3. 1. 3. Dimensão C – Desenvolvimento profissional dos professores/ Desenvolvimento organizacional	299
3. 1. 4. Dimensão D – Padrões de desempenho e instrumentos de registo	314
3. 1. 5. Dimensão E – Avaliação do modelo de ADD	321
CONSIDERAÇÕES FINAIS	333
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	347
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	385
ANEXOS	391
ANEXO A – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	393
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DO INQUÉRITO EM MEIO ESCOLAR PELO MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO	401
ANEXO C – AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO PELO DIRETOR	405
ANEXO D – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO (ADD VISEU)	409

ANEXO E – PROTOCOLO DA ENTREVISTA	413
ANEXO F – GUIÃO DA ENTREVISTA	417
ANEXO G – ENTREVISTA AO DIRETOR DA ESCOLA (DEA 1)	423
ANEXO H – ENTREVISTA AO DIRETOR DA ESCOLA (DEC 2)	441
ANEXO I – ENTREVISTA AO DIRETOR DA ESCOLA (DEB 3)	453
ANEXO J – CARACTERIZAÇÃO BIOGRÁFICA E PROFISSIONAL DOS ENTREVISTADOS	471
ANEXO K – MATRIZ DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	475

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1– Resumo da perspectiva das “gerações da avaliação”	12
Quadro 2 – As consequências da “quarta geração”	13
Quadro 3 – Os avaliadores de acordo com as modalidades de avaliação	42
Quadro 4 – Número de Alunos da Escola Secundária A	161
Quadro 5 – Número de Alunos da Escola Secundária B	163
Quadro 6 – Pessoal Docente e Não Docente da Escola Secundária B	163
Quadro 7 – Número de Alunos da Escola Secundária C	164
Quadro 8 – Pessoal Docente e Não Docente da Escola Secundária C	165
Quadro 9 – Estrutura do Inquérito por Questionário	189
Quadro 10 – Para o que deveria servir/para o que serve a ADD	274
Quadro 11 – Discurso de legitimação da ADD	284
Quadro 12 – Práticas docentes	288
Quadro 13 – Sugestões para melhorar o trabalho docente	294
Quadro 14 – Efeitos da ADD no desenvolvimento profissional dos professores e da organização	300
Quadro 15 – Utilização dos padrões de desempenho	315
Quadro 16 – Organização do processo de ADD na escola	319
Quadro 17 – Características de um modelo de ADD que contribua para a melhoria do trabalho docente	322
Quadro 18 – Sugestões para a melhoria do trabalho docente	325

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Finalidades da Avaliação	95
Figura 2 – procedimentos inerentes ao processo de Avaliação do Desempenho	95

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos sujeitos de acordo com a Escola onde exercem funções	166
Tabela 2 – Distribuição dos sujeitos de acordo com o sexo	166
Tabela 3 – Distribuição dos sujeitos por intervalos de idade	167
Tabela 4 – Distribuição dos sujeitos de acordo com a sua idade	167
Tabela 5 – Distribuição dos sujeitos de acordo o tempo de serviço docente	167
Tabela 6 – Distribuição dos sujeitos de acordo o tempo de serviço docente	168
Tabela 7 – Distribuição dos sujeitos de acordo com o tempo de serviço na Escola atual	168
Tabela 8 – Distribuição dos sujeitos de acordo com o Grupo Recrutamento	169
Tabela 9 – Distribuição dos sujeitos de acordo com a designação do grupo de recrutamento	169
Tabela 10 – Distribuição dos sujeitos de acordo com as habilitações académicas	170
Tabela 11 – Distribuição dos sujeitos de acordo com a sua situação profissional	171
Tabela 12 – Distribuição dos sujeitos relativamente à existência de colocação por destacamento	171
Tabela 13 – Distribuição dos sujeitos relativamente ao exercício de cargos na Escola	172
Tabela 14 – Caracterização dos cargos que os professores exercem na Escola	172
Tabela 15 – Cargos que alguns professores exercem na Escola cumulativamente	172
Tabela 16 – Outros cargos que alguns professores exercem na Escola	173

Tabela 17 – Solicitação pelos professores de observação aulas enquanto avaliado	173
Tabela 18 – Solicitação de observação de aulas pelos professores seus avaliados	173
Tabela 19 – Distribuição da solicitação observação aulas de acordo com a Escola onde exerce funções	174
Tabela 20 – Distribuição da solicitação observação aulas de acordo com o sexo	174
Tabela 21 – Distribuição da solicitação observação aulas de acordo com a idade	175
Tabela 22 – Distribuição da solicitação observação aulas de acordo com o tempo de serviço	175
Tabela 23 – Distribuição da solicitação observação aulas de acordo com o tempo de serviço na Escola atual	176
Tabela 24 – Distribuição da solicitação observação aulas de acordo com as habilitações acadêmicas	177
Tabela 25 – Distribuição da solicitação observação aulas de acordo com a situação profissional	177
Tabela 26 – Distribuição da solicitação observação aulas de acordo com o exercício de cargos	178
Tabela 27 – Caracterização dos entrevistados	180
Tabela 28 – Valores do Alfa de Cronbach para cada das dimensões do questionário	194
Tabela 29 – Estatísticas da homogeneidade dos itens na dimensão II - Contributos para a profissionalidade docente	195
Tabela 30 – Estatísticas da homogeneidade dos itens na dimensão III - Complexidade do trabalho docente	197
Tabela 31 – Finalidades da ADD	221
Tabela 32 – Contributos para a profissionalidade docente	222

Tabela 33 – Complexidade do trabalho docente	223
Tabela 34 – Desenvolvimento profissional dos professores	225
Tabela 35 – Qualidade e eficácia	226
Tabela 36 – QR para a prática docente	228
Tabela 37 – PD e IR	230
Tabela 31 a) – Finalidades da ADD	232
Tabela 32 a) – Contributos para a profissionalidade docente	233
Tabela 33 a) – Complexidade do trabalho docente	234
Tabela 34 a) – Desenvolvimento profissional dos professores	234
Tabela 35 a) – Qualidade e eficácia	235
Tabela 36 a) – QR para a prática docente	236
Tabela 37 a) – PD e IR	237
Tabela 31 b) – Finalidades da ADD	238
Tabela 32 b) – Contributos para a profissionalidade docente	240
Tabela 33 b) – Complexidade do trabalho docente	240
Tabela 34 b) – Desenvolvimento profissional dos professores	241
	242

Tabela 35 b) – Qualidade e eficácia	
	243
Tabela 36 b) – QR para a prática docente	
	244
Tabela 37 b) – PD e IR	
	245
Tabela 31 c) – Finalidades da ADD	
	246
Tabela 32 c) – Contributos para a profissionalidade docente	
	246
Tabela 33 c) – Complexidade do trabalho docente	
	247
Tabela 34 c) – Desenvolvimento profissional dos professores	
	247
Tabela 35 c) – Qualidade e eficácia	
	248
Tabela 36 c) – QR para a prática docente	
	249
Tabela 37 c) – PD e IR	
	250
Tabela 31 d) – Finalidades da ADD	
	250
Tabela 32 d) – Contributos para a profissionalidade docente	
	251
Tabela 33 d) – Complexidade do trabalho docente	
	251
Tabela 34 d) – Desenvolvimento profissional dos professores	
	252
Tabela 35 d) – Qualidade e eficácia	
	253
Tabela 36 d) – QR para a prática docente	
	253

Tabela 37 d) – PD e IR	253
Tabela 31 e) – Finalidades da ADD	255
Tabela 32 e) – Contributos para a profissionalidade docente	255
Tabela 33 e) – Complexidade do trabalho docente	256
Tabela 34 e) – Desenvolvimento profissional dos professores	256
Tabela 35 e) – Qualidade e eficácia	257
Tabela 36 e) – QR para a prática docente	258
Tabela 37 e) – PD e IR	258
Tabela 38 – Instrumento de Avaliação do Desempenho dos Docentes	266

ÍNDICE DE SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo

AD – Análise Documental

ADD – Avaliação do Desempenho Docente

C – Concordo

CCAD – Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho

CCAP – Conselho Científico de Avaliação de Professores

CEF – Curso de Educação e Formação

CIPP – Contexto – Input – Processo – Produto

CP – Conselho Pedagógico

CT – Concordo Totalmente

D –	Discordo
DEA 1 –	Diretor da Escola A, Entrevistado n.º 1
DEC 2 –	Diretor da Escola C, Entrevistado n.º 2
DEB 3 –	Diretor da Escola B, Entrevistado n.º 3
DT –	Discordo Totalmente
DPP –	Desenvolvimento Pessoal e Profissional
ECD –	Estatuto da Carreira Docente
ICP –	Induzido – Produzido – Construído
IGE –	Inspeção Geral da Educação
IR –	Instrumentos de Registo
<i>K-W</i> –	<i>Kruskal-Wallis</i>
M –	Masculino

MEC –	Ministério da Educação e Ciência
NC/ND –	Nem Concordo/Nem Discordo
PAA –	Plano Anual de Atividades
PA/PA –	Plano Anual/Plurianual de Atividades
PACC –	Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades
PC –	Percurso Curricular
PCA –	Projeto Curricular Alternativo
PCE –	Projeto Curricular de Escola
PCT –	Projeto Curricular de Turma
PD –	Padrões de Desempenho
PE –	Projeto Educativo
PEE/A –	Projeto Educativo de Escola/Agrupamento

- PT – Plano de Turma
- QR – Quadro de Referência
- RADD – Regime de Avaliação do Desempenho Docente
- RI – Regulamento Interno
- SADD – Secção da Avaliação do Desempenho Docente
- SIADAP – Sistema Integrado da Avaliação de Desempenho da Administração Pública
- SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

INTRODUÇÃO

“A melhoria da qualidade da escola é um processo, enriquecido pela abertura da escola de um modo não defensivo a diferentes perspetivas e a novas visões. O envolvimento de todos os atores também implica sentido de pertença e uma responsabilidade partilhada na direção e desenvolvimento da qualidade na escola”.

MacBeath et al. (1996, p. 309)

Os professores têm, hoje, plena consciência de habitarem um espaço que, muito embora não tenha deixado de ser nacional, se tornou europeu e global, servido por inúmeras tecnologias que têm vindo a subverter não apenas os seus hábitos de vida como também alguns dos seus valores. Somos espectadores de uma “aldeia global”, com todos os benefícios e malefícios que possam, eventualmente, daí advir, tanto do ponto de vista cultural como social, político e económico.

Assim, refletir nas tendências de algumas das políticas educacionais atuais e, sobretudo, nos seus efeitos no contexto de trabalho dos docentes poderá ajudar a compreender as suas atitudes face à evidência de promover aprendizagens de qualidade aos alunos.

A qualidade do ensino é, então, uma das principais preocupações da política educacional, reconhecendo que um corpo docente bem-formado e motivado é um elemento essencial, sendo, por isso, imprescindível continuar a melhorar as condições de exercício e o atrativo pela profissão.

A avaliação dos professores é uma questão relativamente recente. A preocupação com a eficácia dos sistemas educativos, quer quanto aos processos quer quanto aos resultados, levou vários países à adoção de medidas centradas na mudança dos currículos, nos processos de organização e gestão das instituições escolares ou na inovação dos programas de ensino.

Em Portugal, a melhoria da qualidade do ensino e da ação dos professores não mereceu, até às últimas três décadas, menção destacada nas

políticas educacionais, estando a avaliação docente confinada a um procedimento burocrático, pouco ou nada relacionado com o desenvolvimento profissional dos professores. Só recentemente, e sob o impulso da crescente afirmação científica da avaliação, foram concebidos e desenvolvidos sistemas de avaliação docente, invocados por finalidades diversas como o ingresso na profissão, a melhoria do desempenho, a prestação de contas ou a progressão na carreira.

À semelhança daquilo que se passa a nível internacional, o país focaliza a sua atenção nos resultados da educação, os decisores políticos tendem a efetuar algumas mudanças com o intuito de melhorar as escolas, mudanças essas que se prendem com a implementação de um novo sistema de ADD, a formulação de novos padrões, uma nova conceção de escola, novos currículos, metas de aprendizagem e novas estratégias de ensino. Esta situação ocorre da crença de que a avaliação propicia melhores desempenhos e, conseqüentemente, maior qualidade dos serviços e das organizações. Todos estes esforços no sentido da mudança implicam professores altamente qualificados.

Um pouco por toda a parte, a “qualidade” tornou-se, pois, num dos temas ocorrentes da agenda política no campo da educação. As transformações da sociedade do conhecimento, da era digital, do trabalho multifacetado dos docentes, as respostas à diversidade dos alunos, bem como as reformas sucessivas na educação colocam às escolas e aos professores desafios cada vez mais complexos e exigentes. Neste contexto, fazem parte da ordem do dia expressões como: “quadros de referência”, “padrões de desempenho”, “melhoria”, “excelência”, “performatividade”, “eficácia”, entre outros.

E se tivermos presente que uma educação de qualidade é um requisito substancial para o desenvolvimento das sociedades, onde o conhecimento é um alicerce da economia (Hargreaves, 2003), percebemos a pressão e as exigências com que as escolas e os professores se têm vindo a deparar, não podendo, por isso, deixar de “prestar contas” pela qualidade do serviço social a que estão obrigados.

Nesta linha de pensamento, a ADD, além de fator de dignificação da profissão, pode ser um instrumento importante para sustentar esta visão, uma vez que, no caso de se verificar um elevado desempenho da generalidade dos professores, esta “culpa” deixará de lhes ser atribuída. De facto, num mundo educativo em plena mudança, as modalidades de avaliação de professores não podem, sem sombra de dúvida, resvalar nos patamares da indiferença à mudança.

Citando Alves e Machado:

Mas o traço comum destas vagas reformistas é a prossecução de uma socialização escolar encarada como uma educação “profissional” ao serviço de uma competitividade generalizada e transnacional. Neste contexto, a visão funcional induziu, consolidadamente, a emergência do professor “performativo” (“competente” e “eficaz”) em relação ao qual a “avaliação do desempenho” se torna o elemento fundamental de escrutínio, vigilância e controlo profissional. Mais do que a adesão do professor a um “sistema de valores”, o fundamental da nova ordem profissional são os “resultados” do seu “desempenho”: “bons” resultados = “bom” professor. (2010, p.7)

Eis, então, aqui algumas questões que pela sua atualidade, acuidade e pertinência gostaríamos de ver respondidas ao longo do nosso trabalho de investigação:

- Como pode e deve a definição de “qualidade” do trabalho docente, dos “padrões de desempenho”, dos “quadros de referência” ocorrer quando o objetivo é o desenvolvimento profissional dos professores?
- De que forma os professores demonstram ter ou não práticas do exercício da sua profissão que sustentam um profissionalismo colaborativo, através do qual seja possível desenvolver processos de avaliação e de autorregulação de natureza democrática?
- Qual o contributo de referenciais e de quadros de referência que se sustentam na “complexidade” e “multidimensionalidade” do trabalho docente na formação e na avaliação dos professores?

No campo da investigação em educação, a abordagem do tema da avaliação tem gerado tensões que, ameaçando a ideologia do consenso, têm afinal tornado algo fértil o debate e a reflexão no domínio dos quadros conceptuais avaliativos.

Com efeito, os normativos publicados até hoje no âmbito da ADD privilegiam um discurso no qual o professor é considerado o elemento chave para a promoção da qualidade do serviço educativo, para os processos de mudança, para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, para a promoção de comunidades profissionais e para a reconstrução da identidade e do profissionalismo docente. Nesta lógica, a ADD passa a assentar em três grandes dimensões, a saber: a científico-pedagógica; a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa e a formação contínua e o desenvolvimento profissional.

Seja qual for a perspetiva, no contexto da crise atual dos sistemas de educação e de ensino, impõe-se a manutenção do debate sobre o trabalho dos professores, enquanto motores estruturantes fundamentais – não únicos – de uma escola de sucesso, que tenda a romper com conceitos estanques de avaliação, inibidores do crescimento profissional, e que promova a dialogicidade e a reflexão necessárias sobre os meios e os fins que contribuam para a construção de um profissionalismo aberto e profícuo.

Na realidade, a articulação entre a avaliação docente e o desenvolvimento profissional dos professores não tem suscitado uma adesão pacífica nem sequer tem sido objeto de uma abordagem consensual, por razões de vária ordem.

O propósito de elevar os padrões de ensino e de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos tem conduzido a administração central a introduzir reformas na educação e mais especificamente no trabalho dos docentes com o objetivo de uma maior prestação de contas (*accountability*), entre as quais a avaliação dos professores constitui um dos principais enfoques.

Na esteira de Day,

(...) é provável que estejamos a testemunhar uma transição para uma forma de profissionalismo informado em que os docentes não são apenas mais responsáveis publicamente, mas também são capazes de exercer juízos mais informados da qualidade do seu trabalho, algo que, por sua vez, poderá resultar em melhores professores, melhores escolas e melhor educação para os alunos. (2010, p. 159)

Os PD são fundamentais na indicação do nível a que se deve situar o desempenho dos docentes de modo a tornar possível a satisfação e o cumprimento desses mesmos padrões. Um conjunto completo de padrões não apenas serve para indicar aquilo que será medido e avaliado, mas também o modo como, provavelmente, será reunida evidência empírica, no concernente à capacidade e ao desempenho do professor, e ainda quanto à forma como serão emitidos juízos de valor relativamente ao cumprimento e satisfação desses padrões.

Deste modo, o nosso estudo assume uma perspetiva longitudinal (2011-2014), porquanto conseguimos ter uma perspetiva mais abrangente das atitudes dos docentes face a mudanças educativas que são implementadas no seu contexto de trabalho, quer de uma forma significativa e sentida para o professor (e para a instituição), quer de um modo imposto e inadequado às suas vivências e culturas profissionais.

A presente investigação é constituída por duas partes. Na primeira, que designámos por “Enquadramento Teórico – Parte I”, procedemos a uma análise da literatura sobre o tema da investigação com o intuito de orientar e sustentar a parte empírica. Dividimos esta parte do trabalho em quatro capítulos.

A segunda parte, que denominamos “Estudo Empírico – Parte II” é constituída pelos capítulos V e VI.

A Parte I procede ao enquadramento geral da problemática em estudo, incluindo os quatro primeiros capítulos.

Assim, no primeiro capítulo, realizamos um marco conceptual sobre a ADD, desde a definição do conceito até aos seus propósitos. De seguida, definimos modelos de avaliação do desempenho profissional docente.

No segundo capítulo, fazemos uma incursão sobre o percurso diacrónico-histórico e normativo da ADD em Portugal.

No terceiro capítulo, com um intuito eminentemente reflexivo, procuramos descortinar os novos desafios que se colocam aos professores, no que diz respeito à reconstrução de uma nova profissionalidade; à complexidade do seu trabalho; às condições favoráveis ou obstaculizações ao seu desenvolvimento profissional e aos requisitos fundamentais para a qualidade e eficácia na ADD.

No quarto capítulo, discutimos os contributos para uma modelização da avaliação, definindo o que entendemos por modelização. Com base na literatura, analisamos também o contributo da referencialização, a relevância do QR e dos PD na construção dos IR.

Estes capítulos apresentam um conjunto de perspetivas científicas, distintas mas interligáveis, acerca da avaliação dos professores e do desenvolvimento profissional docente, que se revelaram essenciais ao enquadramento conceptual do objeto em estudo, tanto no que reporta aos objetivos a atingir quanto no que respeita às opções metodológicas a tomar. Correspondem à revisão de literatura por nós realizada, destacando, na avaliação docente, o potencial formativo, os fatores críticos do ato de avaliar, os efeitos da sua instrumentalização administrativa, os problemas em torno da validação de determinado perfil profissional; e no desenvolvimento profissional docente, o conceito de percurso mutável e pessoal, as diversas áreas da sua concretização, as possíveis intervenções de melhoria profissional, os aspetos desencadeadores e inibidores do aperfeiçoamento docente ao longo da carreira. A consulta da literatura científica selecionada teve também em vista viabilizar a reflexão sustentada sobre a avaliação docente como estratégia de desenvolvimento profissional.

Na segunda parte, intitulada “Estudo Empírico”, reunimos um conjunto de elementos que justificam esta investigação. Relacionando a parte empírica com os objetivos do estudo, apresentamos, discutimos e analisamos os dados. Enunciamos as considerações finais, justificando a sua importância para o conhecimento científico, propondo e sugerindo novas estratégias de atuação para uma avaliação de qualidade.

O capítulo quinto contém a apresentação e a fundamentação das escolhas metodológicas que determinaram o percurso da pesquisa empírica nas diferentes etapas que a caracterizaram. Assim, damos conta não só das questões e dos objetivos que nortearam este estudo, como também das questões relativas à validade e à fiabilidade dos instrumentos elaborados, explicitando os métodos utilizados na análise dos resultados. Debruçamo-nos, também, sobre a forma como foram operacionalizadas as várias fases de recolha dos dados e a respetiva análise.

O sexto capítulo trata da apresentação e análise dos resultados da aplicação de um questionário de resposta fechada a 154 professores, da análise documental efetuada e da entrevista semiestruturada realizada aos Diretores das três Escolas Secundárias em estudo. Neste capítulo, procedemos, ainda, à síntese, discussão e interpretação dos resultados, fazendo a triangulação dos dados de natureza quantitativa (os questionários) com os de natureza qualitativa (as entrevistas).

Por fim, nas Considerações Finais, são reportados os aspetos da pesquisa realizada que se consideraram mais evidentes e os resultados atingidos, procedendo-se igualmente à sua discussão. Evitou-se a repetição das sínteses e das reflexões conclusivas que foram sendo tecidas ao longo deste trabalho investigativo. Formula-se, ainda, o desejo de que este estudo possa vir a constituir um contributo singelo para outros trabalhos sobre as problemáticas abordadas.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

PARTE



CAPÍTULO I – AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

1. O conceito de avaliação do desempenho

“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, sempre subalternos, para não dizer secundários. (...) O objeto da avaliação dos professores é difícil de estabelecer, porque difícil de definir”.

Hadji (1995, p. 32)

Ao buscarmos uma definição para o conceito de avaliação, verificamos que existe uma ausência de unanimidade sobre a sua conceptualização. O seu conceito, assim como as práticas relacionadas com os diversos sentidos que tem assumido, designadamente da avaliação como medida, como descrição de resultados face a objetivos, como emissão de um juízo de valor ou, ainda, como resultado consensual de um processo de negociações, tem evoluído ao longo dos anos (Sanches, 2008).

A avaliação do desempenho é um conceito polissémico no sentido em que é associado a um processo que tende à redução da subjetividade. Faz parte da natureza do ser humano emitir constantes juízos de valor sobre tudo e sobre todos. Contudo, estes juízos de valor fazem parte do pessoal, do subjetivo e só estamos verdadeiramente a avaliar quando emitimos um juízo de valor implicando um processo de recolha de dados.

Tal como Rodrigues (1999), constatamos que a “avaliação é parte inevitável de todo o empreendimento humano”, uma vez que a avaliação é específica de um ser que, se por um lado é “incapaz de conhecer exhaustivamente a realidade e de prever com exatidão a sua evolução” (Hadji, 1994, p. 42), por outro é capaz “de julgar o que é e o que faz, e possuindo, para isso, uma certa ideia de perfeição que se exprime na (...) capacidade de

distanciação crítica face à realidade, e, sobretudo, face à sua própria realidade” (Hadji, 1994, p. 42).

Pese embora o facto de o ato de avaliar se encontrar presente em todas as áreas de atividade humana, é no contexto educativo que ele tem maior relevância.

São diversos os significados atribuídos à avaliação: enquanto que para uns pode significar “medir”, “selecionar”, “acreditar”, “quantificar” e “classificar”, para outros pode significar “aprender”, “dialogar”, “melhorar”, “compreender” (Hadji, 1994; Rodrigues, 1999). Neste contexto, estamos perante uma pluralidade de verbos que podemos convocar para definir o ato de avaliar, embora existam, na comunidade científica, alguns consensos em determinadas áreas sobre o conceito de avaliação.

Todavia, a crescente complexidade das situações educativas aliadas à massificação do ensino fez com que se repensasse esta sinonímia. Fala-se em avaliação das aprendizagens e mais recentemente em avaliação das organizações e dos professores, que adquiriu hoje um interesse público.

Guba e Lincoln (1985, p. 21) referem que não existe uma forma correta e única de definir avaliação, em virtude de as conceções de avaliação serem “construções mentais humanas” e, deste modo, não possuírem um carácter ontológico indiscutível. Estes mesmos autores defendem que, a perspetiva histórica poderá ser uma forma de melhor compreender os significados da avaliação, tendo em consideração a existência de um determinado “contexto”.

Quadro 1 – Resumo da perspetiva das “gerações da avaliação”

Gerações	Objetivo da Avaliação	Papel do avaliador	Papel dos avaliados
“Primeira geração”	Medir	O avaliador é um técnico que mede a eficácia dos resultados	Os avaliados são medidos e controlados em função da necessidade de eficácia do currículo como outros “objetos”
“Segunda	Descrever	O avaliador é	Os avaliados são um elemento

geração”	incluindo a medição	um especialista que se limita a descrever	instrumental do processo
“Terceira geração”	Julgar incluindo a medição e descrição	O avaliador é um “juiz” que toma ou ajuda a tomar decisões	Os avaliados são atores passivos e objeto das tomadas de decisão com base no “mérito”
“Quarta geração”	Compreender e mudar, mas incluindo a medição, a descrição e o juízo sob novas formas	O avaliador é um intérprete e um agente da mudança	Os avaliados são agentes ativos e participativos, colaborando, discutindo e negociando

Adaptado de Guba e Lincoln, *apud* Machado, 2013, p. 50

Quadro 2 – As consequências da “quarta geração”

Paradigma vigente (as três primeiras “gerações da avaliação”)	Paradigma emergente (a “quarta geração da avaliação”)
--	--

“Absolutismo paroquial” > “Relativismo ecuménico”

“Accountability” > “Responsabilidade partilhada”

“Exploração” > “Empowerment”

“Ignorância” > “Compreensão e apreciação”

“Imobilidade” > “Ação”

Adaptado de Guba e Lincoln, *apud* Machado, 2013, p. 54

Nevo (1990) sustenta a multiplicidade de definições de avaliação em três grupos: avaliação por objetivos, avaliação descritiva e avaliação do mérito e do valor. No primeiro grupo, a finalidade da avaliação refere-se à consecução de determinados objetivos, na avaliação descritiva valoriza-se a observação, a recolha e a análise das informações concernentes aos avaliados e por último releva-se o mérito e o valor dos avaliados, assumindo a avaliação carácter judicativo.

No entender de Ferreira (2007), o conceito e significado da avaliação dependem do contexto no qual se desenvolve, do fim para o qual se destina e das dimensões política, técnica, científica, social ou pedagógica em que se realiza. Deste modo, a avaliação necessita de recorrer a variegadas áreas do saber e a distintas metodologias com vista a ser entendida e aplicada de modo racional.

Para Afonso, a avaliação é:

um processo dinâmico de avaliação profissional que recorre à análise e à observação do desempenho dos colaboradores nas suas funções, relacionamentos, atitudes, comportamentos, conhecimentos e responsabilidades, ocorrendo durante um determinado período de tempo e em contexto organizacional. (2009, p. 18)

Hadji define a avaliação como sendo um “ato pelo qual se formula um juízo de valor incidindo no docente por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postas em relação” (1994, p. 31), as que dizem respeito ao referente – “conjunto das normas ou critérios que servem de grelha de leitura do objeto a avaliar” (Hadji, 1994, p. 31), situação ideal, e as que dizem respeito ao referido – “aquilo que desse objeto será registado através desta leitura” (Hadji, 1994, p. 31), a situação real. Com vista a ser satisfeita esta exigência, é necessário dispor de uma norma, “grelha” a partir da qual vamos apreciar uma qualquer realidade. E na sequência de pensamento do referido autor “estamos, como acabámos de ver, perante o difícil problema da escolha de um <<valor>>” (Hadji, 1994, p. 29).

Face ao exposto, o juízo de valor produzido na avaliação pressupõe, necessariamente, a existência de um objeto real que, no âmbito da educação, pode ser um aluno, um projeto, um programa, um professor, uma instituição. No entanto, seja qual for esse objeto, constatamos, tal como Alves (2001), a existência de uma determinada complexidade que dificulta a aquisição do conhecimento em toda a sua globalidade. Face ao exposto, o avaliador é obrigado a delimitar o objeto em estudo (Hadji, 1994), com vista a constituir um conjunto de indicadores com o propósito de se obter as informações necessárias. A produção do referido resulta de toda uma série de operações que consistem na identificação do objeto real, na determinação dos seus aspetos mais importantes, na definição de indicadores concernentes a cada parcela considerada, na recolha de informações específicas e na recolha de dados de partida (Alves, 2001). Por referido, entende-se tudo “aquilo a partir de quê” (Barbier, 1985, p. 60) um juízo de valor é emitido. Este constitui-se como a representação dos factos, isto é, tudo aquilo que “é constatado ou apreendido de forma imediata, objeto de investigação sistemática, ou de medida” (Lesne *apud* Rodrigues, 1999, p. 25). Em suma, o referido é tudo aquilo que está a ser observado no objeto avaliado.

Convocando Caetano, a avaliação do desempenho “consiste na apreciação formal e sistemática, relativa a um determinado período, do desempenho das pessoas nas funções ou atividades específicas pelas quais são responsáveis” (2008, p. 28), com o propósito de verificar o desempenho dos diversos agentes na execução das suas práticas.

A decisão de avaliar leva-nos a refletir sobre a essência do objeto, porquanto a eficácia do professor e o seu desempenho converteram-se nos objetos de avaliação, validando deste modo as observações consentâneas com os propósitos e com os procedimentos.

Confrontamo-nos, pois, com a escolha do objeto a avaliar, uma vez que “a avaliação dos professores é, nos dias de hoje, uma componente fundamental da agenda educacional” (Tucker & Stronge, 2007, p. 31).

Mas, então, o que devemos avaliar e como devemos avaliar?

A avaliação centra-se irrefutavelmente no desempenho, quer dos indivíduos quer das instituições, e é encarada como um processo de aprendizagem e não como um fim em si mesma. Do ponto de vista conceptual, Caetano sustenta que a avaliação do desempenho “consiste num processo em que se procura identificar, observar, medir e desenvolver o desempenho dos indivíduos, tendo como principal propósito torná-lo congruente com os objetivos da organização” (2008, pp. 28-29). Nesta linha de pensamento, Morais afirma que “um dos objetivos principais de qualquer modelo de avaliação de desempenho é alinhar os objetivos dos diferentes colaboradores com os objetivos da organização” (2009, p. 13). Ainda a este propósito, Clímaco refere:

Uma perspetiva de escola como <<organização que aprende>> concebe a avaliação de um modo bem diferente, vendo-a como um dispositivo gerador de informação sobre o funcionamento e desempenho, organizado de tal forma que permita identificar até que ponto se cumpriu o previsto e quais os pontos fortes e fracos da trajetória seguida, de modo a saber como introduzir as correções necessárias, planear o progresso educativo, ou se preciso, rever os próprios objetivos e prioridades estabelecidas. (2005, p. 179)

Neste contexto, a avaliação é considerada como um processo de aprendizagem e encarada como uma poderosa estratégia de desenvolvimento.

O desempenho profissional encontra-se diretamente associado às diversas funções que os docentes são chamados a cumprir no momento atual, isto é, o desempenho profissional não se baseia exclusivamente no treino de competências desenvolvidas na formação inicial ou através da experiência que os mesmos vão adquirindo ao longo da vida. Revela-se crucial um investimento no desenvolvimento profissional contínuo, investimento esse que tem de passar necessariamente pelos próprios professores, através das suas “vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente” (Day, 2001, p. 15).

Assim, a docência é encarada como uma profissão polivalente que inclui e valoriza não somente princípios éticos, mas também competências didáticas e conceptuais. Profissionalização e formação contínua são consideradas requisitos primordiais para a consolidação de modelos educativos de

qualidade. Scriven (1967) defende que as características a evidenciar para a existência de um <<bom professor>> são: “o domínio de conteúdos, as competências de ensino, as competências de avaliação, o profissionalismo e os deveres em relação à escola e à comunidade” (*apud* Sanches, 2008, p. 132).

No sentido de dar resposta às pressões que se exercem sobre os professores e sobre as instituições, tem havido uma busca pela avaliação ideal.

Pacheco e Flores referem a dimensão política da avaliação que neste campo pode ser perspectivada “a partir de uma dimensão de controlo, que pode ser questionada ora numa lógica de desenvolvimento profissional, de acordo com propósitos formativos, ora numa lógica de *accountability*, isto é, de prestação de contas” (1999, p. 168).

A transparência das avaliações, a prestação de contas dos professores e das próprias direções dos agrupamentos/escolas são exigências de uma sociedade que necessita, cada vez mais, compreender os fenómenos escolares e exigir eficácia no sentido de colmatar lacunas sociais e preparar o país para enfrentar os desafios de um mundo em crescente globalização.

O estado da arte deixou inequívoco o grau de complexidade do conceito em análise, permitindo constatar a diversidade de propósitos que norteiam a ADD.

2. Os propósitos da avaliação do desempenho docente

“Os propósitos são a base do processo de avaliação dos professores”.

Iwanicki (1990, p. 158)

Ao longo dos anos, os propósitos da avaliação do desempenho dos professores têm vindo a sofrer alterações que, de certa forma traduzem a evolução das sociedades, de um modo global e das políticas educativas, de um modo particular. Hoje em dia, parece existir consenso quanto ao facto de considerar-se que a melhoria da qualidade da educação encontra-se fortemente associada à eficácia dos professores (Torrecila, 2006; Veloz, 2000). Assim, a avaliação do desempenho surge como um “dispositivo” capaz de gerar necessidades de autoaperfeiçoamento nos professores e concomitantemente contribuir para o seu desenvolvimento profissional. Não obstante, esta é uma ideia recente que não traduz eficazmente a realidade de todos os sistemas de avaliação que conhecemos.

Inúmeras vezes, as escolas centram as suas práticas no modo “como são avaliados os docentes”, ou seja, na revisão dos descritores, na melhoria dos protocolos de observação ou na simplificação das fichas, no entanto o problema subjaz frequentemente na ausência de entendimento quanto aos propósitos da avaliação. Aquilo que preocupa os professores prende-se com: o que se vai fazer com os dados recolhidos (Iwanick, 1990), que tipo de benefícios irão daí resultar e ao serviço de quem vai ser colocada a avaliação (Santos Guerra, 1993).

A literatura científica, neste domínio, tem revelado a complexidade e também a controvérsia da ADD no respeitante aos seus propósitos, aos processos e aos efeitos.

Neste contexto, parece-nos importante distinguir os propósitos da avaliação dos seus efeitos. Segundo Natriello,

os propósitos são aquelas razões pelos quais se inicia a avaliação. Os efeitos podem, ou não, estar relacionados com os propósitos iniciais do processo, mas

estão sempre relacionadas com as atividades práticas empreendidas como parte do processo de avaliação. (1990, p. 35)

No seu estudo sobre as consequências não esperadas da avaliação ao nível individual, organizacional e contextual, o referido autor sustentou uma maior consciencialização dessas consequências na formulação dos modelos de avaliação.

Natriello (1990) e Shinkfield e Stufflebeam (1995) referem, pois, divergentes propósitos na ADD, podendo os mesmos ser incluídos em dois grandes grupos, a saber: (i) propósitos formativos – quando a avaliação é realizada com o objetivo de melhorar a qualidade do desempenho do professor, identificando tanto os pontos fortes quanto as suas limitações, ambos fazendo parte do desenvolvimento profissional e (ii) propósitos sumativos – quando a avaliação é conduzida com o objetivo de prestação de contas/responsabilização e de tomada de decisões sobre o docente (valorização do mérito, promoção, efetivação, demissão).

Veloz (2000) advoga que quando um sistema educativo decide desenvolver um processo de avaliação do desempenho profissional dos docentes, a primeira questão que deve colocar é: Para quê avaliar?

De acordo com o supracitado autor, defensor de uma perspetiva de avaliação intimamente associada ao desenvolvimento profissional, uma boa avaliação dos docentes deverá cumprir quatro propósitos:

- Função Diagnóstica: a avaliação diz respeito ao desempenho do professor durante um determinado período de tempo, tendo em conta os seus pontos fortes e as suas limitações, para que sirva os seus superiores e a ele mesmo, no âmbito de uma formação que necessita.
- Função Instrutiva: o processo de avaliação deve fornecer um resumo dos indicadores de desempenho do docente. Deste modo, avaliadores e avaliados instruem-se, concretizando uma nova experiência de aprendizagem.
- Função Educativa: verifica-se que existe uma forte correlação entre os resultados da avaliação do desempenho e as atitudes dos professores

face às suas práticas. Sendo do conhecimento do professor, o modo como o seu trabalho é percecionado pelos seus pares, pais/encarregados de educação, alunos e gestores escolares, poderá ser definida uma estratégia de solução dos pontos fracos do seu desempenho.

- Função Desenvolvimentista: quando face aos resultados da avaliação, o docente desenvolve a sua maturidade e é capaz de se autoavaliar, começa a conhecer-se melhor e, a partir da sua própria insatisfação, desponta uma necessidade de autoaperfeiçoamento.

Rodrigues e Peralta (2008) consideram que as exigências atuais, emergentes daquilo que é atualmente a profissionalidade docente, impõem que se faça uma avaliação das concretizações dela resultantes.

Face ao exposto, a avaliação dos professores serve:

Em primeiro lugar, para sabermos que aquisições e desenvolvimentos se verificaram e que dificuldades e limites se manifestam (...)

Em segundo lugar, para permitir ao professor descrever, interpretar e refletir sobre a sua prática (...)

Em terceiro lugar, para que o professor-profissional possa prestar contas dos seus êxitos e fracassos a si próprio e aos seus pares, mas também a todos os que a jusante e a montante da sua ação estão envolvidos na educação, ou seja, em democracia, à sociedade. (Rodrigues & Peralta, 2008, pp. 8-9)

No entender de Hadji (1995), avaliar é fazer um juízo de valor, é tomar partido. Assim sendo, torna-se necessário construir um referente e definir os critérios tendo em vista uma tomada de decisão. Este autor refere três grandes usos sociais da avaliação da qualidade dos docentes:

- a) gestão das carreiras dos agentes do sistema de ensino;
- b) desenvolvimento pessoal e profissional;
- c) aperfeiçoamento do funcionamento do conjunto do sistema para uma melhor utilização dos recursos humanos.

Para Danielson (2001), tendo em conta que os docentes são profissionalmente competentes, a avaliação do seu desempenho seria

realizada com a finalidade de melhorar as suas práticas educativas. Esta autora sustenta, ainda, que os resultados dos alunos possam ser utilizados, considerando que o propósito último da escola é a aprendizagem dos mesmos, pese embora reconheça também uma dificuldade inerente, uma vez que a atribuição do desempenho do aluno é da competência do professor.

No panorama nacional, Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho defendem que a avaliação dos professores pode ter quatro propósitos fundamentais: “a prestação de contas do desempenho docente (...); a gestão das carreiras profissionais (...); o desenvolvimento do professor enquanto pessoa e enquanto profissional do ensino (...); a melhoria global do sistema de ensino a partir do aperfeiçoamento dos seus recursos humanos” (2010, pp. 105-106).

Vimos, assim, emergir uma certa tensão entre propósitos formativos, orientados para o desenvolvimento profissional dos professores e propósitos sumativos, que encontram a sua expressão na gestão administrativa dos recursos humanos e na prestação de contas (Day 1999, 2001; Stronge, 2006). Neste âmbito, há autores que sustentam a possibilidade de no mesmo sistema de avaliação do desempenho serem simultaneamente incluídos propósitos formativos e sumativos, contudo outros há que advogam a incompatibilidade entre estes dois propósitos (Avalos & Assael, 2006; Duke & Stiggins, 1990; Simões, 2000).

Na ótica de Fernandes (2008), as pressões públicas no sentido de a avaliação se centrar na prestação de contas e na responsabilização, com efeitos na carreira ou seleção (avaliação sumativa), pode dificultar uma avaliação de carácter formativo, mais orientada para o desenvolvimento profissional.

As abordagens éticas e políticas à avaliação revelam que, a utilização que pode ser dada aos resultados da mesma, por parte dos gestores escolares e da comunidade educativa em geral, é um dos problemas mais relevantes no processo de avaliação do desempenho docente. A avaliação pode servir para possibilitar o avanço profissional, a autonomia e a colaboração entre os

docentes, embora possa também ter o efeito contrário e ser promotora de momentos de ansiedade, receio e obstaculização por parte dos professores.

Nesta perspetiva, a avaliação, em si mesma, tem que ser entendida como uma estratégia de reflexão e de melhoria do ensino, embora o seu sentido de oportunidade e repercussão, tanto para o avaliado quanto para os seus pares, tenha que ser entendido adequadamente, com vista a impulsionar o desenvolvimento profissional dos docentes.

3. Modelos de avaliação do desempenho profissional docente

“Os sistemas de avaliação devem reforçar as capacidades dos professores para uma ação responsável e autónoma. Uma das formas de o conseguir é optar por um modelo de processo, em vez de um modelo de produto, como estratégia central da avaliação dos professores”.

Day (1993, pp. 99-100)

Ao percorrermos a literatura científica acerca dos modelos de avaliação, verificamos que existe uma determinada particularidade em cada um deles tendo em conta o objeto, o momento, os agentes educativos e os instrumentos, os quais, segundo Hadji, são relativos “à atividade da própria avaliação (...) e às intenções respeitantes à prática social” (1994, p. 150). Neste contexto, o referido autor salienta diversos modelos de avaliação que se distinguem no respeitante aos seus propósitos e finalidades, a saber: o modelo Tyleriano que centra a avaliação na convergência entre os objetivos pré-determinados e as metas alcançadas; o modelo de Scriven que, centrado no consumidor, evidencia como função primordial, apreciar o valor de uma estratégia relativamente às necessidades efetivas dos clientes; o modelo de Stake que, tem por objetivo a produção de informação útil para a compreensão do processo, centrando a avaliação nos indivíduos implicados nesse mesmo processo e, por último, o modelo de Stufflebeam que centra a avaliação na produção da informação necessária para quem tem de tomar decisões através de um percurso metodológico.

Todavia, “o conceito de modelo tem sido usado (e abusado) pelos vários intervenientes que se torna pertinente colocar, desde logo a questão radical: de que falamos quando falamos de “modelos” de avaliação do desempenho docente (ADD)?” (Machado, 2009, p. 51).

Stufflebeam e Shinkfield (2007) sustentam que um modelo é um conjunto de diretrizes elaboradas com o objetivo de alcançar conclusões previamente definidas. Estes mesmos autores consideram que este termo “tem

sido usado para abranger a maior parte das propostas de avaliação existentes”, porém, um modelo de avaliação “é muito exigente e restritivo para incluir as ideias sobre como conduzir um programa de avaliação” (2007, p. 135). Na ótica de Scriven, modelo é “o termo utilizado para referir a concepção ou abordagem, ou algumas vezes ainda um método (natural ou livre) de fazer avaliação” (1991, p. 233). Para Scriven, os modelos de avaliação “são paradigmas, como as hipóteses são teorias” e é a quantidade e diversidade de modelos que torna possível “refletir sobre as várias facetas da avaliação do programa” (*idem*, 1991, p. 234).

Bonniol e Vial (2001) apresentam o conceito de “regulamentação”, associado ao de modelo, conferindo a ideia de formatação. Neste contexto, os modelos funcionam como uma norma, inerente à qual estão sempre presentes questões axiológicas, políticas e epistemológicas.

De acordo com Machado,

Os “modelos” adquirem um significado diferente conforme, por exemplo, o campo epistemológico em que nos situamos: no caso das ciências da natureza, o “modelo” é uma representação reduzida da realidade no sentido de um “modelo matemático”, isto é, é um modelo-produto; nas ciências humanas, modelo é sinónimo de “esquema” no sentido de resumo de um discurso; nas ciências da educação, a palavra modelo surge como uma construção figurada da própria realidade. (2009, p. 51)

No âmbito da ADD, Day (1993) distingue dois modelos: o modelo de produto e o modelo de processo. O modelo de produto arregaçado ao produto final, ao resultado, isto é, o ensino é visto como um ofício e a avaliação pretende a promoção (propósito sumativo) e o modelo de processo que visa o desenvolvimento profissional, com vista a uma melhoria sistemática, ou seja, o ensino é visto como uma arte, é valorizada a criatividade e os propósitos morais e sociais. Este modelo pressupõe um avanço profissional, propenso à mudança, à melhoria, à excelência.

Nos modelos de produto, intenta-se na recolha e análise de informação relativamente à competência, ao desempenho e à eficácia dos professores

considerados essenciais, com vista a que possam melhorar através de processos adequados de formação e de desenvolvimento profissional.

Uma das características principais deste tipo de modelos é a utilização de procedimentos que possibilitem a medição do desempenho dos docentes, no sentido de se realizarem as ações necessárias para ultrapassar eventuais problemas. Assim, os modelos de produto são propensos a uma natureza prescritiva, associada às finalidades previstas no currículo proposto o que permite estarem mais próximos da visão das autoridades educativas.

Nos modelos de processo da avaliação de professores, pressupõe-se que o desenvolvimento profissional esteja relacionado com a produção de ideias que emergem no desenrolar de um processo, sendo o seu objetivo fulcral a melhoria da qualidade do ensino. Assim, estes modelos encontram-se mais próximos das práticas pedagógicas dos docentes, das suas reais necessidades e da sua cultura.

Podemos, então, afirmar que, numa perspetiva mais abrangente, os modelos de avaliação se enquadram em duas vertentes específicas no concernente ao desempenho docente, isto é, alguns autores consideram a avaliação do desempenho com finalidades eminentemente sumativas e outros com finalidades mais formativas.

Face à complexidade da ADD, consideramos razoável a possibilidade de articulação das diferentes visões e perspetivas, no sentido de se poder assegurar uma melhor avaliação, mais flexível e que possibilite uma melhoria no desenvolvimento profissional. Embora os modelos supracitados correspondam a dois paradigmas distintos de currículo de ensino e de avaliação, ambos podem coexistir legitimamente e podem, também, revelar-se complementares em muitos casos.

A partir do final do século XX, em virtude das alterações verificadas na “organização escola”, ao aparecimento de novos conceitos como eficácia, eficiência, melhoria do desempenho profissional, entre outros, emergem modelos que combinam simultaneamente a avaliação formativa e sumativa, com o propósito de dar resposta aos modelos já existentes.

Convocando Scriven, o modelo de avaliação é “uma conceção, uma perspetiva ou um método de fazer avaliação correspondendo a diversas tipologias de avaliação” (1981, p. 241).

A seguir apresentamos alguns modelos de avaliação educacional que, do nosso ponto de vista, constituem o substrato da avaliação do desempenho, sugerindo diferentes modos de olhar para a avaliação dos processos educacionais.

3. 1. O modelo de Tyler – avaliação centrada em objetivos

Tyler defendeu um modelo de avaliação baseado no modelo de desenvolvimento curricular que partiu, essencialmente da definição apriorística dos objetivos educacionais, tomando-os como os principais referentes da aferição e da medição dos desempenhos escolares. Com efeito, a simplicidade do modelo proposto centra-se no pressuposto de que a avaliação deve realizar-se com base num procedimento de alcance reduzido, contudo, simultaneamente, delineado de modo a evitar a introdução de critérios e indicadores de medida tendencialmente subjetivos, passando, simplesmente, pelo procedimento de verificar em que grau aqueles objetivos foram consolidados.

O modelo de avaliação preconizado por Tyler encontra-se extremamente centrado no ato de medir, apreciar os comportamentos e os desempenhos dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, tendo como finalidade a verificação de alteração ou não de comportamentos na aprendizagem, o que, de acordo com o autor, se revela como essencial no ato de educar. Deste modo, os objetivos pretendem ser ou representar mudanças cruciais, desejáveis e, por conseguinte, planeadas no comportamento dos sujeitos.

Segundo Tyler,

Não se está capacitado para avaliar um programa de ensino quando os alunos são testados apenas no fim do programa. Sem saber quais eram as condições dos estudantes no início não é possível determinar em que medida houve

modificações. Em alguns casos, é possível que eles tenham feito considerável progresso em relação aos objetivos antes de encetarem o programa de ensino. (1949, p. 99)

Tendo por base o pressuposto de que as práticas avaliativas devem partir de uma definição inequívoca dos objetivos educacionais, podemos afirmar que o modelo tyleriano sustenta esses objetivos como uma espécie de “unidade central” da qual depende o processo de seleção e estruturação das experiências de aprendizagem, dos recursos didáticos e pedagógicos, assim como todo o processo que envolve a organização e sequencialização dos conteúdos curriculares, servindo, ainda, como principal referencial mediante o qual são desenvolvidos e aplicados os testes de avaliação do rendimento escolar dos sujeitos (Fonseca *et al.*, 2004).

É um modelo de avaliação que se caracteriza pela necessidade em avaliar a eficácia decorrente das experiências de aprendizagem, para, de imediato, avaliar o grau de consecução dos objetivos previamente enunciados. No entender de Tyler:

Como a avaliação envolve a obtenção de evidência sobre mudanças de comportamento nos estudantes, toda a evidência válida sobre comportamentos desejados como objetivos educacionais fornece um método apropriado de avaliação. (...) esses testes [de avaliação] oferecem um procedimento praticável para se obter evidência sobre os vários tipos de comportamento do estudante. (1949, p. 100)

Stufflebeam e Shinkfield (1989, p. 97) atribuem a este modelo uma característica que o reduz, no essencial, a uma espécie de “processo final”, por sobrevalorizar, quase em exclusivo, os resultados finais dos programas educativos. Para estes autores, trata-se de um modelo orientado para o cumprimento de objetivos pré-determinados, promovendo juízos avaliativos apenas sobre o produto final, e, de certo modo, tal leva a que se perca a oportunidade de aperfeiçoar o programa de ensino durante o seu desenvolvimento para uma avaliação mais centrada no processo. Com efeito, o modelo de avaliação tyleriano condensa todas as atenções nos diversos

aspectos curriculares dos programas de ensino, designadamente, nas finalidades e nos objetivos de cada programa e nos procedimentos necessários que haveriam de garantir uma consecução bem sucedida. Neste âmbito, a definição prévia de objetivos curriculares apresenta o único ponto de referência viável do modelo avaliativo de Tyler e, conseqüentemente, da tomada de decisões sobre o desempenho escolar dos sujeitos, no respeitante à ambição e expectativa dos respetivos programas de ensino.

3. 2. O modelo de Scriven – avaliação “goal-free”

O modelo de avaliação de Scriven orienta-se por uma perspetiva do processo avaliativo que é processado sem ter como referência objetivos pré-determinados, significando uma avaliação do tipo “goal-free”, ou avaliação orientada para o consumidor ou cliente. Trata-se de um modelo de avaliação educacional em que o avaliador revela uma certa ignorância acerca das metas e dos objetivos do processo educacional, centrando-se na investigação de todos os seus possíveis efeitos, independentemente dos seus objetivos (Scriven, 1991). Assim, os pressupostos e princípios que norteiam todo o processo avaliativo adotam abertamente uma intenção de determinar, sistemática e objetivamente, o valor, o “mérito” e o potencial de um qualquer programa ou ação/desempenho educativo (Stufflebeam & Shinkfield, 1989).

Trata-se de um modelo de avaliação que procura fornecer dados e informações pertinentes sobre os efeitos do programa educativo, não somente no que respeita ao processo avaliativo, mas também aos resultados alcançados, revelando uma intenção clara de reduzir o efeito dos fatores subjetivos da avaliação.

Mais do que determinar ou medir o grau de consecução de metas e objetivos pré-definidos, avaliar significa julgar o valor de um dado processo educativo relativamente a um determinado quadro de necessidades de uma população específica, em que o avaliador emerge como o “substituto do consumidor”, detentor de técnicas que lhe permitirão obter informações apropriadas e o mais objetivas possível, e, simultaneamente, bem informado

acerca da ética social e consciente do conceito de bem comum a que a sua ação avaliativa terá de corresponder (Scriven & Stufflebeam, 1978).

Face ao exposto, o modelo avaliativo proposto por Scriven é intrínseco ao próprio processo educativo, ao procurar julgar ou ajuizar o valor, os benefícios ou as qualidades desse processo, descurando os seus efeitos pré-determinados, mas preocupando-se com os objetivos incondicionalmente alcançados (Stake, 2006).

A principal crítica de Scriven ao modelo da pedagogia por objetivos (Tyler) ganha forma na negação da instrumentalização da avaliação centrada na verificação da realização de objetivos, uma vez que os mesmos podem ser pouco realistas e pouco adequados às necessidades dos clientes ou consumidores; contrariamente, os resultados do processo educativo em avaliação serão dados como bons, maus ou, até mesmo, indiferentes, dependendo do grau de satisfação das necessidades dos clientes ou consumidores (Stufflebeam & Shinkfield, 1989).

Para Scriven, a avaliação deve julgar as próprias finalidades sem se deixar conduzir e limitar por elas. Desta forma, a avaliação torna-se num processo mais adaptável à mudança de objetivos, menos preconcebida, mais equitativa, mais habilitada para avaliar ou medir eventuais efeitos secundários, que, de outro modo, passariam despercebidos ao avaliador. Neste contexto, torna-se fundamental a avaliação de todos os resultados previstos e imprevistos, desejáveis e indesejáveis, intencionais e involuntários, uma vez que o ato de “julgar” deve implicar que se avalie não somente o grau de consecução, mas também e, principalmente, o respetivo alcance para além das expectativas (Fonseca *et al.*, 2004).

É nesta perspetiva que este modelo avaliativo introduz, originalmente, a distinção estabelecida entre a avaliação sumativa e a avaliação formativa.

Não obstante o modelo de avaliação de Scriven se orientar para a busca de uma objetividade de dados, encerra a ideia de uma ética subjetivista e utilitária, orientada para o consumidor/público e, simultaneamente, a ideia de uma epistemologia objetivista que concebe a avaliação como um serviço de produção de informação rigorosa e precisa da eficácia de um dado programa

educativo. Tal pressuposto coloca este modelo numa posição intermédia entre as abordagens positivistas e quantitativas e as abordagens mais processuais e qualitativas da avaliação.

3. 3. O modelo de Stake – “responsive evaluation”

O modelo avaliativo de Stake sugere que o avaliador esteja ao serviço de um extenso grupo de “clientes” (abrangendo professores, alunos, pais/encarregados de educação, administradores, contribuintes, legisladores, ou, simplesmente, o público em geral). Ora, este conjunto diversificado de clientes exhibe diferentes expectativas, prioridades e interesses educacionais e, como tal, não perspetiva o programa educativo em causa do mesmo modo. Assim, o autor em questão propõe um modelo avaliativo que exige uma recolha sistemática de juízos avaliativos resultantes das expectativas, prioridades e interesses daqueles clientes, em vez de manifestarem os seus e darem-nos como definitivos e concludentes. Deste modo, Stake rompe com a matriz avaliativa tecnocrata de Tyler e apresenta a ideia de que os juízos são parte essencial do processo de avaliação e não a sua finalidade última.

O modelo defendido por Stake não só sustenta a necessidade de abranger uma panóplia de juízos, dados, situações, operações e resultados, como também os diversos condicionalismos, antecedentes, relações e interações entre os membros e agentes que integram e consolidam o processo educativo. Deste modo, nasce a ideia de uma *avaliação compreensiva* (Stake, 2006), denunciando uma visão holística dos contributos dados para a avaliação de um determinado processo educativo. De facto, Stake preocupou-se com este conceito de “globalidade”; aquela visão englobante e completa do processo educativo que a avaliação deve contemplar, não podendo cingir-se apenas ao estudo de variáveis pré-determinadas, nem prestar uma ponderação exclusiva a um determinado conjunto de indivíduos; avaliar um processo educativo significa descrevê-lo e julgá-lo de modo integral (Fonseca *et al.*, 2004).

Por conseguinte, aquela *descrição*, ao emergir como base da multiplicidade de juízos avaliativos não é algo de novo nos processos

avaliativos. Stake espraia esta ideia de *descrição* do processo educativo e, particularmente, o campo das fontes de dados a recolher.

No entender de Stake (2006), é notória a diferença entre *descrição* e *juízos*. Esses *juízos* não são, única e exclusivamente, os dos avaliadores, nem tão pouco os dos especialistas da avaliação; são, outrossim, as apreciações ou perspetivas de todos os envolvidos ou interessados nos processos educativos em avaliação. Os avaliadores serão, efetivamente, os indivíduos mais qualificados, com vista à recolha e ao processamento das opiniões e juízos dos outros agentes, organizando as informações que refletem os modos como os diferentes grupos e intervenientes percecionam os “méritos” e as “fraquezas” do processo educativo. Neste sentido, os avaliadores recolhem, analisam e apresentam os dados corretos e detalhados, aproximando-se do objetivo que é abarcar a totalidade do programa.

Stake (2006, p. 49) defende que nos encontramos perante uma “responsive evaluation”: i) se se orienta mais diretamente para as atividades do programa do que para as suas finalidades, com o propósito de, recorrendo a métodos de recolha de dados avaliativos de natureza diversa, descobrir os méritos e as fragilidades do processo educativo; ii) se corresponde aos pedidos de informação de um determinado público, encontrando-se inevitavelmente atenta aos múltiplos padrões e perspetivas apresentadas por pessoas ou grupos diferentes, podendo daqui emergir duas reações distintas dos avaliadores, isto é, ou apresentam conclusões robustas e definitivas acerca do mérito ou valor do processo educativo, ou cingir-se-ão a facultar dados e opiniões dos indivíduos envolvidos quer direta, quer indiretamente no processo educativo, no sentido de os leitores decidirem *per si*, sobre a importância do processo educativo em causa (Fonseca *et al.*, 2004).

No atinente à avaliação, as preocupações de Stake prendem-se com a legitimidade e utilidade da mesma, numa contínua e omnipresente busca da qualidade dos processos ou programas educativos. Admite que diferentes estilos servem diferentes finalidades e podem revelar-se legítimos a diversos títulos (Stufflebeam & Shinkfield, 1989).

Não obstante, defende também que toda a avaliação deve ser adaptável, flexiva e compreensiva, e nisso toda a avaliação respondente é superior a outras modalidades (Stake, 2006). Pode aceitar-se que o avaliador seja um pesquisador de verdade, embora seja pouco admissível que haja, no campo da valoração, verdades objetivas e únicas. A realidade é multifacetada e temos consciência de quanto de verdade pode existir no olhar do observador.

Stake reconhece a multiplicidade de finalidades dos estudos avaliativos, assim como a necessidade de recorrer a diferentes orientações metodológicas, ou, até mesmo, ao cruzamento de modelos. Ele próprio reconhece a influência de outros modelos avaliativos, a saber, de Tyler, Scriven ou Stufflebeam. Embora criticasse a insuficiência dos processos tylerianos, nunca deixou de admitir o interesse em comparar os resultados observados com os pretendidos. Tal como Scriven e Stufflebeam (1978), Stake admite que toda a avaliação é um juízo, no entanto recusa juízos comparativos com um sentido sumativo e terminal; defende que um juízo global e integrador só seria possível se os referentes fossem únicos e comuns a todos os juízos formulados (Stake, 2006).

Na senda de Stake, a avaliação *respondente* é superiormente útil numa perspetiva de avaliação formativa face a contingências que possam, eventualmente, emergir no decorrer do processo educativo, demonstrando uma função clara de monitorização do desenrolar do processo. Todavia, considera que também pode prestar alguns serviços num momento de avaliação sumativa, ou seja, quando o ato de avaliar se centra numa análise detalhada dos aspetos fortes e fracos do processo educativo. Com efeito, para o autor a compreensão desta dicotomia entre avaliação sumativa e formativa requer um processo avaliativo propenso a articular tanto uma dimensão quanto a outra:

Não é raro que um estudo de avaliação contenha componentes formativos e sumativos. Um programa de desenvolvimento do professorado avalia-se para medir a mudança na motivação e na disposição dos professores e das professoras utilizar novas diretrizes, mas também para ajudar a decidir como levar a cabo a formação da próxima vez. Tanto um professor como um reparador de fotocopiadoras avaliam o que fazem, porque necessitam de conhecer os resultados, mas, ao mesmo tempo, já estão a considerar a possibilidade de modificar o seu próprio trabalho. A

formação formativa e sumativa podem acontecer em simultâneo, mas convém manter separadas as funções de perspetivar em função de uma atitude formativa e perspetivar com uma atitude sumativa. (Stake, 2006, p. 62)

No campo da avaliação educacional, Stake introduz aspetos que julgamos inovadores e relevantes, nomeadamente, a própria conceção de avaliação consubstanciada pela distinção entre “descrição” e “juízo”; a avaliação como processo partilhado e dinamizador da intervenção e melhoria; a possibilidade de análise evolutiva dos projetos – um modelo avaliativo que vai para além da prescrição burocrática.

3. 4. O modelo CIPP de Stufflebeam – avaliação para a decisão

O modelo tyleriano previa, exclusivamente, uma avaliação que deveria ocorrer no termo do processo de ensino e aprendizagem, revelando-se ineficaz do ponto de vista formativo e, desse modo, não apresentando condições de apoio e correção dos programas educativos, mais concretamente no auxílio aos participantes. Esta espécie de limitações e condicionalismos levou Stufflebeam a concluir que os educadores envolvidos em determinado programa educativo deveriam operar conceptual e empiricamente com um conceito de avaliação mais holístico, não se circunscrevendo ao pressuposto de que a avaliação cumpre com a função de verificar o grau de consecução dos objetivos pré-determinados de forma tecnocrata.

Citando Fonseca *et al.*,

Uma definição de avaliação que pudesse promover avaliações que ajudassem a tomar decisões sobre a administração e o eventual aperfeiçoamento de cada programa educativo, algo que passaria pelo facultar de informação sistemática que permitisse aos mais diretos intervenientes em cada programa, decidir e fazer alterações processuais necessárias ao desenvolvimento bem sucedido desses programas. (2004, p. 107)

Em termos práticos, o modelo orientado para as dimensões avaliativas do *contexto*, da *entrada/input*, do *processo* e do *produto* (CIPP) encerra um

procedimento experimental que envolve uma ampla preocupação por *tratamento controlado* de dados resultantes do comportamento de diversas *variáveis dependentes* (Stake, 2006, p. 76) provindas dos contextos em que os processos educacionais ocorrem.

Stufflebeam sugere uma definição de avaliação alternativa à definição tyleriana, a fim de ajustar em torno de um processo desenvolvido para a tomada de decisões, identificando que espécie de decisões deveriam ser enunciadas nesse processo avaliativo, no sentido de fazer coincidir as respetivas estratégias avaliativas a determinada espécie de decisão tomada. Decisões essas que, desde logo, se associaram a questões respeitantes às condições de *realização*, ou seja, à capacidade e interesse dos educadores com vista à construção e realização de programas educativos, à distribuição de recursos, à obtenção e manutenção do envolvimento da comunidade, ao tipo de envolvimento dos alunos, à promoção da comunicação entre os diversos participantes e à adaptação dos materiais didáticos. Todo este processo implicou que os membros da equipa de avaliação se revelassem aptos a observar e a envolverem-se, metodicamente, nas atividades de desenvolvimento dos programas educativos, de modo a adquirir, regularmente, informações consistentes acerca do *desenrolar do processo*, isto é, para além de apoiar o processo de tomada de decisões que envolvem todos os aspetos concernentes ao funcionamento e consolidação de um dado processo educativo, o modelo avaliativo CIPP permite a formatação de critérios para a avaliação da produtividade (Scriven & Stufflebeam, 1978).

O modelo de Stufflebeam propõe, de certo modo, a reconceptualização da versão mais tradicionalista da avaliação, admitindo simultaneamente, uma avaliação do *processo* que serviria para dar informações úteis para a tomada de decisões acerca da *realização* do processo educativo, sem deixar de avaliar o *produto* tendo em vista as decisões de *reciclagem*. Nesta linha de pensamento, “o aspeto mais inovador foi, sem dúvida, a perspetiva de uma avaliação do processo que se juntava ao aspeto mais tradicional da avaliação do produto, inscrito no modelo tyleriano e que representava o seu elemento avaliativo fundamental” (Fonseca, 2004, p. 108).

A dinâmica geral deste modelo avaliativo pode ser descrita da seguinte forma: i) a *avaliação do contexto* emerge como um apoio para a escolha e definição das metas; ii) a *avaliação de entrada* funciona como assistência à formatação das propostas educacionais; iii) a *avaliação do processo* surge como indicador e garante da sua realização prática e operacional; iv) e a *avaliação do produto* apoia e confirma as decisões de reciclagem (Sriven & Stufflebeam, 1978).

Aquilo que melhor caracteriza este modelo avaliativo é a sua orientação na produção de informação útil para a tomada de decisões, a fim de melhor compreender e de aperfeiçoar os modelos e estruturas de processos educativos, da mesma forma que proporciona informações que legitimam a responsabilização acerca dos fenómenos decorridos durante cada processo.

Globalmente, podemos determinar algumas características demonstrativas deste modelo de avaliação, salientando o seu carácter sistemático (Stufflebeam & Shinkfield, 1989; Fonseca *et al.*, 2004), a saber: i) a avaliação é considerada uma parte integrante de qualquer processo educacional, não se trata de uma simples ação especializada e pontual relativa a projetos de renovação institucional e de pendor tecnocrata; ii) a avaliação desempenha um papel essencial na estimulação, promoção e planificação das mudanças educativas; iii) as diversas categorias de avaliação consignadas no modelo CIPP legitimam-se a si mesmas pela demonstração da necessidade da informação que apresentam; iv) uma vez que a avaliação é um processo planeado, construído e desenvolvido tendo em conta a promoção e a realização de um qualquer processo educativo, justifica-se associá-la com um processo de retroalimentação, justamente porque qualquer sistema de avaliação é antecedido por um processo educativo e não o oposto; v) ao conetar a conceção de avaliação com uma plataforma de tomada de decisões acerca do insucesso ou institucionalização bem sucedida de um qualquer processo educativo, além da promoção de decisões tomadas a partir de posicionamentos legitimados, no sentido de facultar importantes e decisivas contribuições para a resolução de problemas e necessidades de cariz institucional; vi) igualmente importante é considerar a avaliação como um

processo conducente à tomada de decisões essenciais à manutenção, aplicação e desenvolvimento de processos educativos, frequentemente caracterizados pela existência de forças cinéticas e interações sociais multirracionais que extravasam, inúmeras vezes, a delimitada esfera de influência da racionalidade investigativa e avaliativa do avaliador (Fonseca *et al.*, 2004).

Apesar de serem destacadas diferenças entre os propósitos de um e de outro modelo, Day advoga que “a avaliação tem uma dupla função de traçar os projetos de desenvolvimento do indivíduo e da escola” (2001, p. 150) sendo, por conseguinte, imperioso orientá-la a partir do modelo de processo e do modelo de produto. Esta não será, de todo, uma opção fácil, porquanto poderá colocar em confronto opções que, algumas vezes, se revelam diametralmente opostas. Contudo, a avaliação não poderá ser entendida como uma perda de tempo e energia. A este propósito, convocamos Day,

Se a avaliação não resultar num produto, terá pouco significado para os responsáveis pela gestão do sistema. No entanto, se ela não promover a aprendizagem, se o seu resultado não for o desenvolvimento do professor, facilmente será vista como uma perda de tempo e energia valiosos. Os sistemas que se centrem apenas no produto representam modelos demasiado simplistas do desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

Para que a avaliação se centre no produto e no processo, é necessário que faça parte de um esquema de desenvolvimento profissional contínuo mais vasto. Por outras palavras, embora o produto seja necessário, é essencial realizar o processo de forma correta e, mais importante ainda, adotar o processo certo. (...) Se a avaliação for reconhecida como parte do processo de desenvolvimento do indivíduo e da escola, então e porque esta ocorre em determinados intervalos regulares, pode ser utilizada como “marca de referência” para todos os professores analisarem o seu progresso, tanto em relação ao seu próprio desenvolvimento como o da escola. (2001, p. 151)

É necessário destacar a importância que as novas formas de conceber a avaliação e as práticas que a mesma inspira podem ter na reflexão e na profissionalização dos educadores e conseqüentemente no desenvolvimento do desempenho, tanto dos professores quanto das instituições, visto que a

profissionalização dos docentes é um requisito essencial para a consolidação de um modelo educativo de qualidade.

CAPÍTULO II – PERCURSO DIACRÓNICO-HISTÓRICO E NORMATIVO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE EM PORTUGAL

“A avaliação é o instrumento da própria ambição do homem de “pesar” o presente para “pesar” no futuro.

Contudo, se a avaliação é para o homem uma atividade fundamental, poder-se-á dizer que tudo é avaliação? O termo é hoje utilizado a propósito de tudo e de nada”.

Hadji (1994, p. 23)

Num período em que o “vento da avaliação” sopra fortemente, ouvimos recorrentemente os nossos decisores políticos e comentadores de questões da sociedade afirmarem a ausência de uma política de ADD nos últimos vinte ou trinta anos, daí resultando consequências nefastas para o sistema educativo, em geral, e para os professores, em particular.

Frequentemente, os nossos responsáveis governamentais perpassam mensagens no sentido de que os professores nunca antes deste início de século tinham sido avaliados. Considerando tratar-se apenas de uma meia verdade, apresentaremos, embora que sucintamente, um esboço das várias políticas que corporizaram a avaliação do desempenho dos docentes.

No contexto académico português tem-se verificado uma crescente discussão em volta da teorização acerca do sistema de avaliação do desempenho docente, assim como relativamente à sua operacionalização prática (Alves & Flores, 2010; Alves & Machado, 2010; Flores, 2010).

A ADD tem desempenhado um papel central nas reformas educativas, quer nacionais quer internacionais, representando uma mudança paradigmática na edificação da profissionalidade docente sob o signo de uma performatividade generalizada, ainda que associada também às retóricas do desenvolvimento profissional (Day, 2001), da promoção do “profissional

reflexivo” (Schön, 1993, 1987) e da melhoria do desempenho docente (Alves, Flores & Machado, 2011, p. 74).

A evolução diacrónica do discurso coloca-nos perante determinadas questões, a saber:

Que implicações (políticas, metodológicas, etc.) estão associadas a determinado sistema de avaliação? Quem avalia? O quê e por referência a quê? Que propósitos deve servir? Que destinatários tem ou pode ter? Que problemas levanta ou que limitações apresenta? É possível articular propósitos formativos (orientados para o desenvolvimento profissional) e sumativos (orientados para a prestação de contas) num mesmo sistema de avaliação? Quais as vantagens de incluir os pais, os alunos e os pares no processo de avaliação? Que efeitos resultam ou podem resultar da implementação de um sistema de avaliação? como prever ou lidar com eventuais riscos ou efeitos não previstos ou não previsíveis? Que aspetos éticos devem ser tidos em consideração num sistema de avaliação? (Flores, 2010, p. 9)

Quadro 3 – Os avaliadores de acordo com as modalidades de avaliação

Modalidades de avaliação	Avaliadores
Autoavaliação	O avaliador é o próprio avaliado
Heteroavaliação	O avaliador é um “outro”, o qual pode ser considerado em duas categorias: os avaliadores internos (diretor, pares, alunos, etc.) e os avaliadores externos (inspetores, especialistas, colegas de profissão).
Coavaliação	O avaliado e o avaliador, o qual, como no caso anterior pode ser interno ou externo. No primeiro caso, há quem prefira a designação de “avaliação mútua” (Paquay, 2004).

Adaptado de Smyth, *apud* Paquay, 2004, p. 25

Em Portugal, no período de tempo compreendido entre 1947 e 1974 a avaliação do desempenho dos professores era da responsabilidade da Inspeção

Geral da Educação (IGE), em sintonia com os reitores das escolas. A avaliação resultava “a partir do confronto entre o que o inspetor observava (por exemplo, aulas) e as informações provenientes do reitor” (Machado *et al.*, 2012, p. 77). Contudo, não era permitido aos professores qualquer tipo de participação na avaliação, nem mesmo o questionamento dos resultados.

Ora, o primeiro “modelo” de avaliação dos professores, após o 25 de abril de 1974, foi implementado em 1992, concomitantemente com uma nova política de administração escolar.

Neste seguimento, Curado afirma que:

Em Portugal, a política de avaliação de professores, como qualquer outra política respeitante às condições de trabalho docente, resultou do processo de negociação coletiva entre o Ministério da Educação e os sindicatos de professores. A questão da avaliação de professores surgiu em finais da década de 1980 e integrou-se numa discussão mais vasta sobre o Estatuto da Carreira Docente. Até então, apenas um critério administrativo – a antiguidade – contava para a progressão na carreira. A primeira política de avaliação de professores foi implementada em 1992, como parte de um esforço centralizado que visava reforçar a autonomia das escolas e promover o desenvolvimento dos professores. O primeiro documento legal que regulou a avaliação de professores (Decreto-Regulamentar n.º 14/92) estabeleceu uma política baseada num Relatório de autoavaliação do trabalho realizado durante o período de avaliação e prova de cumprimento de um número de créditos de formação contínua. (2002, pp. 285-286)

Este modelo pressupunha a existência de três elementos, a saber: o relatório de autoavaliação, o parecer do Conselho Executivo e a frequência com aproveitamento de ações de formação. Assim, o processo de ADD encetava-se com a apresentação de um relatório crítico sobre a atividade desenvolvida pelo professor no período de tempo de serviço a que se reportava a avaliação, incluindo a certificação das ações de formação contínua concluídas. O referido relatório era avaliado com a menção de *Satisfaz* ou *Não Satisfaz*, obedecendo ao referido no artigo 6.º, alínea 2 do Decreto-Regulamentar n.º 14/92 de 04 de julho, designadamente:

- a) Serviço distribuído;
- b) Relação pedagógica com os alunos;
- c) Cumprimento de programas curriculares;
- d) Desempenho de cargos diretivos e pedagógicos;
- e) Participação em projetos e atividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa;
- f) Ações de formação frequentadas e unidades de crédito obtidas nas mesmas;
- g) Contributos inovadores no processo de ensino e aprendizagem;
- h) Estudos realizados e trabalhos publicados.

O processo de avaliação assumia uma natureza predominantemente *internalista* (Machado, 2009), porquanto os principais protagonistas de todo esse processo eram os próprios professores avaliados e o avaliador era o presidente do órgão de gestão. Excecionalmente, eram constituídas equipas mistas de avaliadores, compostas por elementos internos e externos à instituição.

Na opinião de Machado *et al.*,

A natureza meramente administrativa que caracterizava o cumprimento deste processo de avaliação docente, que não era gerador de discussão e reflexão sobre as práticas curriculares do docente avaliado bem como sobre o seu desempenho profissional, uma vez que a intervenção dos avaliadores se cingia à leitura do relatório crítico, induziu os responsáveis do Ministério da Educação a introduzir algumas mudanças no processo de ADD. (2012, p. 79)

Neste contexto, o Estatuto da Carreira Docente (ECD) foi objeto de uma revisão em 1998 através do Decreto-Lei n.º 1/98 de 02 de janeiro, que assumia logo no preâmbulo a ambição de:

associar uma nova valorização da profissão docente a uma acrescida responsabilidade dos docentes, garantir condições de acesso à formação contínua e instituir mecanismos de avaliação e de diferenciação interna, tomando como referência a qualidade do respetivo desempenho profissional.

A avaliação dos professores foi, então, regulamentada pelo Decreto-Regulamentar n.º 11/98 de 15 de maio, no qual se continuava a solicitar ao docente avaliado a apresentação de um documento de reflexão crítica sobre a “atividade por si desenvolvida no tempo de serviço a que se reportava a avaliação do desempenho, acompanhado da certificação das ações de formação concluídas” (artigo 5.º, alínea 1) ao órgão de gestão.

Posteriormente, era realizada uma apreciação desse documento pelo órgão de gestão, tendo em conta o parecer da comissão especializada constituída por três ou cinco membros designados pelo conselho pedagógico (CP).

O professor era avaliado com a menção de *Satisfaz*, *Bom* ou *Não Satisfaz*. Todavia, a grande maioria dos professores obtinha a menção de *Satisfaz* que lhes possibilitava a ascensão ao escalão seguinte da carreira, o que demonstrava um propósito essencialmente positivo do processo de avaliação em apreciação.

Para o docente avaliado obter a menção de *Bom*, após avaliado com a menção de *Satisfaz*, tinha de solicitar a apreciação por parte de uma comissão de avaliação composta pelo presidente do Conselho Pedagógico, por um professor exterior à escola designado pelo respetivo órgão pedagógico (de preferência do mesmo nível ou ciclo de ensino) e por um docente ou por uma individualidade de reconhecido mérito no âmbito da educação, designado pelo avaliado no sentido de proceder à análise do documento de reflexão crítica, deliberando sobre a atribuição da menção de *Bom* ou da manutenção de *Satisfaz*.

A menção de *Não Satisfaz* só era atribuída quando se verificasse um insuficiente apoio ou um deficiente relacionamento entre o docente avaliado e os alunos, também caso o professor recusasse o desempenho de cargos pedagógicos, ou manifestasse insuficiente desempenho ou, ainda, não concluísse as ações de formação contínua previstas naquele escalão da carreira (Decreto-Lei n.º 1/98, artigo n.º 44, alínea 1). A atribuição da menção de *Não Satisfaz* significava que o docente não progrediria na carreira e teria de ser sujeito a um programa de desenvolvimento profissional.

Nas palavras de Machado *et al.*,

Assistimos, assim, no período pós-revolução a uma mudança no que respeita à avaliação docente, passando a imperar um sistema radical de autoavaliação docente em que o documento de reflexão crítica elaborado pelo avaliado assumia, juntamente com o certificado das ações de formação concluídas e creditadas, principal relevância no processo de avaliação. (2012, p. 80)

Embora reconheçamos a utilidade do documento de reflexão crítica, pois o mesmo possibilita aos docentes a análise das suas práticas, sustentamos tal como Pacheco e Flores que este “não deixa também de ser reduzido a uma classificação administrativa sem qualquer efeito de diferenciação” (1999, p. 189). Na mesma linha de pensamento, estes autores referem que este processo de avaliação mantém a função de certificação e despreza o propósito do desenvolvimento profissional. Desta forma, perpetuava-se um processo burocrático e rotineiro, que não onerava os docentes pelas suas práticas, sendo o seu objetivo principal a prestação de contas.

Também Curado (2002) realizou estudos sobre algumas modalidades de implementação deste modelo, concluindo que embora este apresentasse potencialidades, apresentava também constrangimentos.

Assim, no atinente às potencialidades, sustentava o facto de a legislação declarar explicitamente que o objetivo da avaliação era o de recompensar o mérito dos professores e promover o seu desenvolvimento pessoal; da avaliação ser realizada por pares e de ao relatório de reflexão crítica se encontrar subjacente um modelo de “profissional reflexivo” (Schön).

Contudo, este modelo não comportava algumas das características que a literatura da especialidade e as práticas internacionais enfatizavam no sentido do cumprimento das finalidades declaradas. Nomeadamente, a observação de aulas não estava contemplada no processo de avaliação; este processo não recorria a fontes de dados/IR diversificados, baseando-se numa mera elaboração de documentos de reflexão crítica por parte dos professores; as comissões de avaliação, por sua vez, não se reconheciam com autoridade para

analisar ou discutir as práticas de trabalho dos docentes e sentiam limitações de cariz nomotético, atribuindo a todos a menção qualitativa de *Satisfaz*.

Outros constrangimentos deste modelo situavam-se ao nível da formação contínua obrigatória, sendo que esta não se encontrava diretamente relacionada, quer com os planos individuais de desenvolvimento dos docentes, quer com os programas de desenvolvimento das instituições. Mormente, não estava prevista a implementação de eventuais medidas resultantes do processo de avaliação, assim como o exercício da prática de avaliação não se encontrava orientado por padrões de desempenho profissional.

O Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro veio alterar o ECD, numa perspetiva de promoção da cooperação entre professores e de reforço das funções de coordenação. Este decreto descreveu e tornou claras as categorias hierarquizadas de *professor* e *professor titular*. O professor titular assumiu funções de elevado grau de responsabilidade, nomeadamente de coordenação e supervisão da prática letiva.

Este ECD veio também introduzir uma prova de avaliação de conhecimentos para o recrutamento de novos professores e instaurou “novas regras para a observância de um período probatório” (Ministério da Educação, 2007, p. 502) que era conduzido e acompanhado por um professor mais experiente. Alterou, ainda, o regime jurídico da formação contínua, a fim de que não se prejudicassem as atividades letivas e se enriquecessem as competências a desenvolver na prática docente.

O presente decreto almejava a “melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (artigo 40.º). Constituíram também objetivos desta avaliação:

- a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente;
- b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;
- c) Permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente;
- d) Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;

- e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais;
- f) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;
- g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares;
- h) Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.

Costa (2007, p. 49) reportando-se à “influência quiçá das instâncias de regulação supranacional na elaboração das políticas nacionais”, refere a emergência de um tipo de “cultura de desempenho”, alicerçada em “instrumentos fortes que, sob a aparência de neutralidade política, consagram a ingerência de regras privadas no domínio das políticas da educação”, daí termos sido invadidos por uma terminologia linguística ao nível do discurso político e educativo (e.g. “ação orientada para os resultados”, “diferenciação pelo mérito/quotas de mérito”; “paradigma de excelência”).

A supraaduzida autora sustenta ainda que, os países anglo-saxónicos foram pioneiros nessa espécie de cultura e na subjacente aplicação de instrumentos de medida de eficácia e de qualidade, tendo esta tendência inundado todos os sistemas educativos, da qual o sistema educativo português não poderia constituir exceção. Deste modo, “a cultura de desempenho surge aliada a uma conceção da educação cada vez mais como extensão do cálculo económico” (Costa, 2007, p. 53).

Nesta linha, também Teodoro (2006) salientava que o discurso reformador da tutela é dominado por três referenciais de cariz empresarial: *Competitividade*, *Accountability* (prestação de contas) e *Performatividade*. Ora, este tipo de discurso arreigado às empresas e transposto para a educação parece exercer alguma espécie de fascínio ao nível da administração central, porquanto esta tende a colocar de lado a ideia da educação como um direito social e de bem-estar público para se deixar vislumbrar por uma visão de pendor empresarial.

Neste modelo de avaliação de professores (2007), por analogia com o modelo anterior e com os preceitos defendidos pelos teóricos da avaliação ressaltam os seguintes aspetos facilitadores: os objetivos elencados acentuam o intuito de contemplar três propósitos da avaliação de professores – a

prestação de contas, a melhoria organizacional das escolas e o desenvolvimento profissional dos professores; são, ainda, utilizadas múltiplas fontes de recolha de informação/IR, incluindo a observação de aulas.

De entre os aspetos positivos, salienta-se o facto de a avaliação se basear num projeto de desenvolvimento pessoal de acordo com o projeto educativo de escola/agrupamento (PEE/A) e com o plano anual e plurianual de atividades (PA/PA); a escala de avaliação pressupor a possibilidade de diferenciar o desempenho dos professores segundo o mérito; as avaliações menos positivas serem acompanhadas por um plano de recuperação e os objetivos da avaliação serem definidos por negociação entre avaliadores e avaliados, através da construção de um percurso de desenvolvimento profissional no decurso de dois anos.

Todavia, existem também outros aspetos que dificultam a operacionalização do modelo, nomeadamente a formação dos avaliadores, o facto de não ter havido um esforço no sentido de envolver diretamente, quer os docentes, quer as escolas na preparação, implementação e acompanhamento do processo, bem como a inexistência de padrões, ou referentes, de desempenho específico para os professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

O Decreto-Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro, ao determinar os procedimentos que regulamentaram a avaliação dos professores, recupera o desenvolvimento das quatro dimensões da profissionalidade docente instituídos no Decreto-Lei n.º 240/2001, a saber: profissional e ética; desenvolvimento do ensino e aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade escolar e desenvolvimento e formação ao longo da vida, visando a “reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (Rodrigues & Peralta, 2008, p. 8). Constituíram-se, então, como elementos de referência da avaliação docente, os i) objetivos e metas fixados no Projeto Educativo (PE) e no Plano Anual de Atividades (PAA); ii) os indicadores de medida preliminarmente estabelecidos relativamente ao progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e a diminuição de taxas de abandono

escolar atendendo ao contexto socioeducativo e com carácter facultativo; iii) os objetivos constantes no Projeto Curricular de Turma (PCT).

Foram apontados como agentes do processo de avaliação o professor avaliado, o coordenador do departamento curricular/conselho de docentes ou outros professores titulares por ele designados (pertencendo, sempre que possível, ao mesmo grupo de recrutamento dos docentes a avaliar), o presidente do conselho executivo/diretor, a comissão de coordenação da avaliação do desempenho, os inspetores, os pais/encarregados de educação (quando autorizados pelo avaliado) e a comissão científica de avaliação de professores. Foi criada, ainda, a comissão de coordenação de avaliação de desempenho constituída pelo presidente do CP e mais quatro professores titulares que fizessem parte do referido órgão. Esta comissão tinha por objetivos: assegurar o rigor do sistema de avaliação; validar as avaliações de *Excelente*, *Muito Bom* e *Insuficiente*; proceder à avaliação no caso de ausência de avaliador e emitir parecer vinculativo sobre possíveis reclamações por parte do avaliado.

Com este modelo de ADD (Machado *et al.*, 2012), dois avaliadores concorreram para a heteroavaliação do professor: o coordenador de departamento/conselho de docentes e o presidente do conselho executivo/diretor. O coordenador tem a seu cargo a avaliação do envolvimento e da qualidade científico-pedagógica do docente, consubstanciando a grande mudança instituída por este sistema avaliativo – a avaliação pelos pares. Esta avaliação tinha por base quatro parâmetros, nomeadamente, 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. Quanto ao presidente do conselho executivo/diretor, esse tinha a função de coordenar o processo e de assegurar a sua adequação às particularidades da escola, avaliava de acordo com os indicadores a seguir elencados: nível de assiduidade; cumprimento do serviço docente distribuído; progresso dos resultados escolares dos alunos e diminuição das taxas de abandono escolar; participação na escola/agrupamento em projetos de melhoria da atividade

didática e das aprendizagens; ações de formação realizadas; exercício de outros cargos de natureza pedagógica; dinamização e avaliação de projetos de investigação e de inovação educativa e avaliação realizada pelos pais/encarregados de educação desde que houvesse a anuência do professor.

Os avaliadores tinham a seu cargo a recolha de dados a partir da utilização de métodos e IR sistemáticos, tais como: observação de aulas (grelhas, fichas); observação da atividade docente fora da sala de aula (grelhas, fichas); análise dos resultados escolares dos alunos; análise documental (grelhas de análise) e apreciação dos pais/encarregados de educação (questionário).

Na mesma linha de pensamento, Machado *et al.* referem:

Este sistema de avaliação tinha origem numa avaliação interna, realizada pelos pares e assumia uma dupla função: uma função formativa, porque dava ênfase à autoavaliação, ao aperfeiçoamento das competências dos docentes e à melhoria das aprendizagens dos alunos, e uma função sumativa, porque considerava o desenvolvimento de competências mínimas e deveres dos docentes, orientados por metas estabelecidas nos documentos estruturantes de cada unidade de gestão, responsabilizando-os pela sua eficácia. (2012, p. 84)

Face às mudanças instituídas por este sistema de ADD e às dificuldades que foram sendo encontradas aquando da sua implementação, houve necessidade de proceder a algumas correções que deram origem a um sistema transitório, regulado pelo Decreto-Regulamentar n.º 1-A/2009 de 05 de janeiro.

A entrada em vigor deste normativo, conhecido como “simplex 2”, não veio, de modo algum, apaziguar a luta dos professores, em virtude de ter mantido a existência de quotas e a avaliação realizada por pares sem garantia de objetividade, nem imparcialidade.

O modo como este modelo avaliativo foi apresentado e a pressa com que a tutela o quis pôr em prática foi mal aceite pelos professores. Estes não gostaram, de todo, que a ideia passada para a opinião pública fosse a de uma

classe que, ao longo de toda a carreira, progredia sem ser sujeita a qualquer tipo de avaliação.

As sucessivas simplificações deste modelo de avaliação foram fortemente criticadas pelos docentes, porquanto as alterações realizadas foram pontuais, não alterando a filosofia e os princípios que lhe estavam subjacentes. Aliás, as várias alterações ao modelo foram vistas como um reconhecimento, por parte da tutela, da sua inadequação pedagógica e da sua reduzida exequibilidade.

As alterações instituídas pelo supracitado decreto vieram, então, simplificar alguns procedimentos, particularmente, no que diz respeito: i) aos resultados escolares dos alunos e ao abandono escolar, que deixaram de constituir indicadores de avaliação; ii) a avaliação da componente científico-pedagógica veio a tornar-se facultativa, constituindo, todavia, requisito imprescindível para o acesso às menções de *Muito Bom* e *Excelente*; iii) a requerimento do avaliado, a avaliação deveria ser realizada por um professor do seu grupo de recrutamento; iv) os objetivos individuais passaram a ser dirigidos ao presidente do conselho executivo/diretor; v) o número de aulas a ser observadas diminui de três para dois, sendo a terceira, apenas, facultativa; vi) a realização da entrevista individual assumiu um carácter facultativo e vii) os coordenadores de departamento e outros professores avaliadores por si designados passam a ser avaliados pela direção executiva, deixando de intervir a inspeção.

A principal razão para os docentes não terem aceite de bom grado este modelo de avaliação do seu desempenho passa pela convicção de que este processo é tudo aquilo que as regras dizem não dever ser. O processo de avaliação deve ser benéfico e estar ligado a programas de desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas docentes, ora, a este modelo falta, precisamente, a vertente formativa e uma adequada formação dos professores avaliadores, que não pode ser adquirida através de ações intensivas ministradas, muitas vezes, por professores também eles sem uma adequada formação em supervisão pedagógica ou avaliação.

De facto, os professores não reconheceram legitimidade aos avaliadores, colocando em dúvida a competência científica e/ou pedagógica de muitos avaliadores e, ainda, questionaram também a proximidade (ou não) existente entre avaliador e avaliado.

Pois nas palavras de Meirieu,

A avaliação não é tudo; não deve ser o Todo, nem na escola, nem fora dela; e se o frenesim avaliativo se apoderar dos espíritos, absorver e destruir as práticas, paralisar a imaginação, desencorajar o desejo da descoberta, então a patologia espreita-nos e a falta de perspetivas também.

Mas se a avaliação não é tudo, ela também não é nada. É até uma coisa demasiado importante para a entregar aos avaliadores. (Hadji, 1994, p. 13)

Seguiu-se a revogação do Decreto-Regulamentar n.º 2/2008 pelo Decreto-Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho.

De acordo com este Decreto-Regulamentar, a avaliação de professores manteve critérios de exigência e valorização do mérito, passando a desenvolver-se através de procedimentos simplificados, revelando-se como seu elemento essencial a autoavaliação realizada por cada professor, numa perspetiva de desenvolvimento profissional. Agora, a responsabilidade pela avaliação final ficou a cargo de um júri de avaliação, constituído pela Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho (CCAD), composta pelo presidente do CP e mais três outros elementos do referido órgão, eleitos entre os respetivos membros, e pelo relator. Este último tem a função de acompanhar o desempenho do professor avaliado, mantendo com ele uma interação permanente, com vista a fomentar o propósito formativo da avaliação. De acordo com Machado (2009), a avaliação continua a assumir um carácter *internalista*, sendo efetuada pelos pares. Face aos efeitos que os resultados da avaliação têm na carreira, continua vigente a fixação de uma percentagem máxima para a atribuição das menções de Muito Bom e Excelente, assim, “à comissão de coordenação competia confirmar a aplicação coerente e objetiva do sistema de avaliação, elaborar uma proposta dos instrumentos de registo e

certificar o respeito pelas percentagens máximas fixadas” (Machado *et al.*, 2012, p. 85).

Por sua vez, o relator era designado pelo coordenador de departamento, que tinha a função de coordenar e supervisionar o trabalho do relator. O relator deveria ser do mesmo grupo de recrutamento do docente avaliado e encontrar-se posicionado, pelo menos, em igual escalão da carreira. Sempre que possível, este deveria possuir formação especializada em avaliação do desempenho. Na situação do avaliado se encontrar num escalão mais elevado da carreira, o relator deveria ser o próprio coordenador ou o professor com posicionamento na carreira mais próximo do avaliado. É da competência do relator a análise do relatório de autoavaliação, a realização de uma entrevista ao avaliado, a submissão ao júri de um programa de formação, sempre que tenha sido proposta uma avaliação de *Regular* ou *Insuficiente*, bem como uma ficha de avaliação global com a proposta da classificação final.

Convocando de novo Machado *et al.*, “era considerado um dever do docente avaliado realizar a sua autoavaliação como forma de corresponsabilização no processo avaliativo e melhoramento do seu desempenho perante a informação recolhida no decorrer do processo de avaliação” (2012, p. 86).

Assim, o relatório de autoavaliação deveria conter um autodiagnóstico realizado no início do ciclo avaliativo, uma breve descrição da atividade profissional desenvolvida, a contribuição do docente para a concretização dos objetivos e metas da escola/agrupamento, uma análise pessoal e balanço sobre as atividades letivas e não letivas desenvolvidas, a formação realizada e a sua implicação na prática letiva e não letiva do docente e o reconhecimento de necessidades de formação para o seu avanço profissional. Este relatório deveria ser acompanhado dos documentos comprovativos para a apreciação do seu desempenho.

O novo modelo de ADD (2010), a par da sua visível complexidade, atenta em dar resposta a uma mudança significativa da escola portuguesa. Segundo Freitas, “(...) será fácil compreender que as principais pedras de toque do sistema, a saber, os alunos (e as famílias), os professores e a escola, se viram

largamente afetados com estas ações legislativas, já que viram as suas práticas e as suas rotinas sofrer mudanças substanciais e sucessivas” (2009, p.169).

A transposição de alguns normativos legais para o terreno foi um processo atribulado, fruto de um conjunto de Decretos-Lei, Despachos e Portarias sucessivas (Reis, 2009) que, um tanto ou quanto alheios à realidade, comprometeram seriamente a sua interiorização e a sua aceitação por parte dos docentes e a sua posterior adaptação aos contextos, visando atingir as tão almejadas metas de qualquer sistema educativo: combater o insucesso e o abandono escolares, crenças em profissionais que investem na sua formação ao longo da vida. Mais ainda, foi descurado o recurso à formação dos docentes em áreas essenciais como a reorganização curricular e a ADD entre outras, de forma atempada e que permitisse a sua operacionalização no terreno, contributo igualmente importante para a sua fraca interiorização e aceitação.

Day (2001, pp. 20-21) define o desenvolvimento profissional dos professores como um processo que:

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

Não obstante o supracitado, os princípios da avaliação de desempenho do pessoal docente encontram-se plasmados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro) e no Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública, SIADAP, de acordo com o n.º 1, do artigo 40.º do ECD, *Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho*, que procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos

Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril.

Neste novo modelo, a ADD reveste-se de quatro dimensões fundamentais: “a profissional, social e ética, a de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a da participação na escola e de relação com a comunidade e a de desenvolvimento profissional ao longo da vida” (Formosinho & Machado, 2009, p. 307). Tais dimensões encontravam-se já consignadas nos Decretos-Lei n.º 240 e n.º 241 de 30 de agosto de 2001, onde se invoca o perfil de desempenho profissional dos docentes dos 2.º e 3.º ciclos e secundário e dos educadores e professores do 1.º ciclo, respetivamente. Neste sentido, a complexidade deste modelo alicerça-se no facto de o mesmo comportar características de vários modelos existentes. A par com a inerente progressão na carreira, salienta-se a importância do desenvolvimento profissional e pessoal do docente, com a melhoria das aprendizagens dos alunos e com a concretização destes aspetos face à comunidade escolar envolvente. O propósito da avaliação será, então, aferir os padrões de qualidade do desempenho profissional do docente, relevando o contexto sócio-educativo no qual a sua atividade se desenvolve (Sanches, 2008).

Considerando a filosofia basilar subjacente a este regime de ADD, perspetiva-se o princípio de que não se irá romper definitivamente com os modelos avaliativos anteriores. A avaliação traduz-se num fator preponderante para a progressão na carreira, no que diz respeito à subida de escalão e ao respetivo aumento salarial. Contudo, evidencia-se o papel que a Escola adquiriu com todo este processo, com base na sua capacidade de autonomia. A política de escola, consubstanciada nos seus idiossincráticos instrumentos, tais como o PEE/A, Projeto Curricular de Escola (PCE), PA/PA, Regulamento Interno (RI), Plano de Turma (PT), cremos que resulta no ponto de referência de todo este sistema.

O ano letivo de 2011/2012 é considerado como um ano de transição, onde não se realizaram observação de aulas, procedendo-se à construção dos instrumentos de avaliação e à formação dos avaliadores.

Em setembro de 2011, são conhecidas as novas propostas para a

revisão do ECD e do modelo de avaliação dos professores, aprovados e concretizados, por último, em fevereiro de 2012.

O Decreto-Lei n.º 41/2012 do Ministério da Educação e Ciência (MEC) veio, então, alterar, pela décima primeira vez o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril.

Assim sendo, no preâmbulo do novo ECD pode ler-se:

A criação de condições para a estabilidade e dignificação da profissão docente implica a necessidade de uma reforma do modelo de avaliação do desempenho dos docentes, visando simplificar o processo e promovendo, ainda assim, um regime exigente, rigoroso, autónomo e de responsabilidade.

O presente diploma define, ainda, as grandes linhas de orientação do novo regime de avaliação do desempenho docente. Um modelo que se pretende orientado para a melhoria dos resultados escolares e da aprendizagem dos alunos e para a diminuição do abandono escolar, valorizando a atividade letiva e criando condições para que as escolas e os docentes se centrem no essencial da sua atividade: o ensino. Pretende-se, igualmente, incentivar o desenvolvimento profissional, reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas, como condições essenciais da dignificação da profissão docente e da promoção da motivação dos professores. Neste sentido, promove-se uma avaliação do desempenho docente assente na simplicidade, na desburocratização dos processos e na sua utilidade, tendo em vista a revitalização cultural das escolas e uma maior responsabilidade profissional. (Decreto-Lei n.º 41/2012)

A atual proposta de sistema de ADD revela características diferentes do anterior, passando a ser desenvolvida por avaliadores internos, mantendo-se não somente o princípio da avaliação por pares, mas também, com a intervenção de avaliadores externos, embora com estatuto de pares, pois continuam a ser docentes do ensino básico e secundário.

A avaliação interna é da responsabilidade da escola/agrupamento onde o docente desempenha funções e abrange os docentes de todos os escalões da carreira; enquanto que a avaliação externa, tal como o nome indica, é realizada por avaliadores externos e incide na dimensão científica e pedagógica, efetuando-se através da observação de aulas.

O atual regime de avaliação do desempenho docente (RADD) introduz algumas alterações no antigo sistema de avaliação dos docentes, embora o seu grande objetivo continue a ser a “melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (Decreto-Lei n.º 41/2012, artigo 40.º, ponto 2).

Encontram-se elencados no artigo 40.º, ponto 3, os objetivos específicos no âmbito deste novo sistema de avaliação de docentes, a saber:

- a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente;
- b) Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente;
- c) Identificar as necessidades de formação do pessoal docente;
- d) Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
- e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente;
- f) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;
- g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho;
- h) Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente;
- i) Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional. (Decreto-Lei n.º 41/2012)

No que diz respeito ao Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, o mesmo veio regulamentar a avaliação de desempenho dos docentes, incidindo sobre três grandes dimensões: a científico-pedagógica, que se destaca pela sua centralidade no exercício profissional; a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa; e a formação contínua e o desenvolvimento profissional. Acresce, ainda, referir que transversalmente, estas três dimensões são indissociáveis dos pressupostos deontológicos que enquadram a vertente profissional, social e ética do trabalho docente.

No concernente aos elementos de referência da avaliação, estes passam a ser distintos, consoante a avaliação efetuada. Para a avaliação

interna, os elementos de referência dizem respeito aos objetivos e metas fixados no PEE/A, sendo o CP o órgão responsável pela definição dos parâmetros. No caso da avaliação externa, os parâmetros são estabelecidos a nível nacional.

Relativamente aos instrumentos de avaliação, tornam-se também visíveis as diferenças. A grande novidade centra-se na apresentação, embora opcional, de um *projeto docente* que consiste num enunciado de contributos do professor no âmbito da sua prática e do seu desempenho, tendo por base os objetivos e metas constantes no PEE/A. São, também, considerados instrumentos de avaliação o documento de registo de participação nas dimensões de avaliação, o relatório de autoavaliação, que continua a ser o detentor de substancial importância no processo e o parecer elaborado pelo avaliador.

A elaboração do relatório de autoavaliação constitui um importante passo neste processo, uma vez que tem por finalidade o envolvimento do professor na identificação de oportunidades para o seu avanço profissional, na melhoria das suas práticas e nos resultados escolares dos alunos, que retomam neste modelo a sua contemplação e importância.

No respeitante à periodicidade, a ADD sofreu alterações; os resultados da avaliação passam, por seu turno, a ser expressos em ciclos de avaliação alargados, correspondentes à duração dos diferentes escalões da carreira docente (Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, artigo 5.º).

Relativamente aos intervenientes no processo de avaliação de desempenho, evidenciaram-se alterações significativas, isto é:

A preocupação de rigor e de justiça na emissão dos juízos avaliativos é consubstanciada na articulação entre uma avaliação interna e uma avaliação externa. Os avaliadores internos são selecionados segundo o princípio da hierarquização. Têm intervenção na avaliação o presidente do conselho geral, o diretor, o Conselho Pedagógico, a secção de avaliação do Conselho Pedagógico, o coordenador de departamento curricular e o avaliado.

O Coordenador de departamento curricular, ou quem ele designar, tem como competência proceder ao acompanhamento e avaliação das dimensões «participação na vida da escola e relação com a comunidade» e a

«formação contínua e desenvolvimento profissional».

Por sua vez, a responsabilidade da avaliação na dimensão científico-pedagógica dos docentes em regime probatório, posicionados nos 2.º e 4.º escalões da carreira e aos candidatos à menção de Excelente, é atribuída aos avaliadores externos da mesma área científica do avaliado, detentores de formação prioritariamente especializada na área da avaliação do desempenho docente ou com experiência em supervisão pedagógica, posicionados na carreira num escalão preferencialmente superior ou, quando impossível, igual ao do avaliado. (Decreto-Lei n.º 41/2012)

Ao diretor caberá a função de avaliar os docentes posicionados nos escalões mais elevados da carreira (8.º, 9.º e 10.º), os docentes que exerçam funções de subdiretor, adjunto, assessor de direção, coordenador de departamento, assim como os avaliadores por este último escolhidos.

Quanto ao resultado final da avaliação, este é expresso com recurso a cinco menções qualitativas (*Insuficiente, Regular, Bom, Muito Bom e Excelente*). No entanto, a atribuição da menção de *Muito Bom* deixa de estar condicionada pela obrigatoriedade da avaliação na dimensão científica e pedagógica. De modo semelhante ao regime de avaliação do desempenho aplicável aos funcionários e agentes da Administração Pública, procede-se a uma contingentação das duas classificações superiores que conferem direito a uma bonificação no ritmo de progressão na carreira e a um prémio de desempenho.

A avaliação final é da responsabilidade da agora denominada secção de avaliação do desempenho docente (SADD), constituída, de igual modo, por professores pertencentes ao CP, após proceder a uma apreciação das propostas de avaliação dos avaliadores.

Citando Bolívar,

(...) as mudanças educativas, que visam ter uma incidência na vida da escola, terão de ser geradas a partir do seu interior e capacitá-la para desenvolver a sua própria cultura inovadora, incidindo na estrutura organizativa e laboral, ao redesenhar, ou seja, ao apresentar uma nova conceção dos contextos laborais e dos papéis a desempenhar, ao potenciar a tomada de decisões e o

desenvolvimento institucional ou organizativo, com o objetivo de implicar os professores numa análise reflexiva das suas práticas. (2003, p. 22)

A evolução diacrónica e nomotética da ADD em Portugal desde 1947 até à atualidade permitiu-nos constatar, em função de aspetos de natureza política, social, cultural e profissional, a existência de três tipos de avaliação (Machado *et al.*, 2012), a saber:

- em primeiro lugar, no período até ao 25 de Abril, a prevalência de uma lógica de heteroavaliação externa, segundo a qual o papel do avaliador era desempenhado por um inspetor, assegurando uma exterioridade absoluta: uma exterioridade em relação à instituição (era um elemento exterior à escola) e uma exterioridade em relação ao professor (era um elemento exterior à classe);
- em segundo lugar, no período que medeia entre 1974 e 2008, vigorou um sistema marcado pela hegemonia da autoavaliação, traduzindo-se, assim, na eliminação de lógicas de exterioridade, a não ser em casos excecionais, bem como na ausência de qualquer processo de intersubjetividade e dialógica;
- finalmente em terceiro lugar, a partir de 2008, a instauração de uma lógica fundamentalmente de heteroavaliação interna baseada na avaliação pelos pares, embora combinada com a autoavaliação, sendo uma tentativa de conciliar lógicas de exterioridade mitigada (os pares) com lógicas de autorreflexividade reconhecidas como elementos fundamentais para o desenvolvimento profissional. (p. 89)

A investigação mais recente realizada em Portugal tem vindo a revelar que a hegemonia da avaliação interna torna-se numa das principais causas para a existência de tensões e conflitos na ADD.

Na senda de Machado *et al.*,

Na ausência de práticas colaborativas consolidadas e face a culturas profissionais e escolares ainda profundamente marcadas pela paridade e pela ausência de lógicas de hierarquização, a internalidade e a paridade dos avaliadores suscitaram a emergência de um conjunto de argumentos marcado não só pela ausência de uma distanciação epistemológica (o meu par é capaz de me avaliar “objetivamente”?) mas também pela ausência de uma distanciação psicológica (o meu par é capaz de me avaliar sem “sentimentos”?). (2012, p. 89)

Face ao exposto, e procurando suprimir os conflitos e tensões emergentes da avaliação pelos pares, o caminho que se aponta para o futuro imediato resulta, mais uma vez, numa tentativa de conciliação *ad hoc*, introduzindo uma exterioridade mitigada através da atribuição do estatuto de avaliador a um “par externo”.

CAPÍTULO III – NOVOS DESAFIOS PARA A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

1. Reconstrução de uma nova profissionalidade

“Os gestores da educação, mais do que resistem, buscam alternativas para a emancipação humana; neste sentido, tomam a competência como *praxis*, a ser desenvolvida através de processos que articulam trabalho e educação”.

Ferreira e Amaral Filho (2011, p. 205)

Os professores deverão capacitar-se no sentido de dar resposta aos grandes desafios da sociedade do conhecimento, conduzindo os discentes no desenvolvimento das suas competências, nomeadamente ao nível da autonomia, da cidadania ativa e responsável e da capacidade de aprendizagem ao longo da vida. Com esta abordagem, salientamos que o professor deve procurar ser um profissional reflexivo e inteiramente dedicado aos processos de ensino e aprendizagem, não só no que respeita ao conhecimento profundo dos conteúdos curriculares, mas também no que se refere à inovação pedagógica, da investigação e ao nível dos domínios cultural e social da educação. Contudo, não podemos olvidar a importância do contexto educativo e a artificialidade dos apelos à colaboração dos professores. No atinente aos professores, como sustenta Afonso,

A dimensão da responsabilização é particularmente delicada uma vez que estes profissionais têm que prestar contas a várias instâncias hierárquicas (do ministério aos diretores de escola), incluindo também outros elementos da comunidade educativa (entre os quais, os pais e os próprios estudantes). (2009, p. 15)

Face à sua complexidade, o conceito de profissionalidade torna-se difícil de definir. Face à heterogeneidade docente, aos distintos papéis assumidos pelos professores, às diferentes formações e de grau diversificado, toda essa

diversidade condiciona o modo como os profissionais da educação se implicam no trabalho que desenvolvem e concebem a sua relação com a profissão (Formosinho & Machado, 2007). De referenciar também, o caráter situado da atividade docente que coloca problemas à definição de normas e de padrões de referência que apenas no contexto diário da prática escolar podem ser socialmente negociados.

Na senda de Perrenoud (1997, p. 200),

A escola parece raciocinar segundo um silogismo muito bem partilhado:

1. Todo o professor digno deste nome diferencia a sua pedagogia, luta contra o insucesso escolar, pratica métodos ativos e respeita os seus alunos enquanto pessoas.
2. Na sua imensa maioria, os professores são dignos deste nome.
3. Portanto, na sua imensa maioria, os professores diferenciam a sua pedagogia, lutam contra o insucesso escolar, praticam métodos ativos e respeitam os seus alunos enquanto pessoas. (*apud* Vieira & Moreira, 2011, p. 7)

Em diversos contextos geográficos têm-se desenvolvido sistemas de ADD que, embora com idiosincrasias próprias quer no plano do conteúdo, quer no plano da organização e do processo, apresentam também alguns aspetos comuns, designadamente um maior escrutínio público e vigilância do trabalho dos professores, a necessidade de elevar os padrões de ensino e de aprendizagem, a tensão entre objetivos formativos e sumativos, com implicações ao nível da (re)definição do profissionalismo docente (Alves, Flores & Machado, 2011, p. 11).

A ADD tem o propósito de transformar a atividade profissional do docente com base numa reflexão crítica sobre os fins e os meios da educação, com recurso a modalidades auto-(supervisivas) capazes de alterar a ação e as situações de trabalho. A investigação também sustenta que, quando desenvolvida num contexto colaborativo e não ameaçador para o professor, a avaliação coloca-se ao serviço de importantes processos de desenvolvimento

profissional, potencialmente emancipatórios para o docente e transformadores para as instituições.

Assim sendo, também Vieira e Moreira sublinham:

(...) que a resistência dos professores é, em muitos casos, necessária e justificável. É preciso ler nas entrelinhas dos seus protestos face às reformas a afirmação do que *querem que a educação seja* naquilo que afirmam *não querer que ela seja*, em vez de interpretar esses protestos somente como atos de rejeição da mudança, como é usual. É preciso perguntar a que mudança resistem e porquê, e que outra mudança anunciam nessa resistência (Vieira, 2004). Ainda assim, teremos de combater uma certa cegueira face à realidade, uma cegueira detrás da qual se escondem agendas de natureza ideológica, política ou pessoal, à boleia de condições económicas e sociais que as favorecem e que clamam saber o que é do melhor interesse dos professores e dos alunos (Glanz, 2005). As decisões sobre a educação não são meramente técnicas e neutras (Torres Santomé, 2006) e por isso é necessário interrogar o que fazemos, ainda que isso implique colocar em questão as nossas crenças e práticas. (2011, p. 7)

A ADD é um processo que apresenta uma dimensão coletiva, porquanto a melhoria da organização – objetivo almejado e partilhado por toda a comunidade educativa – dependerá da qualidade das práticas de ensino e aprendizagem que os docentes, quer coletiva quer individualmente, forem capazes de desenvolver.

Os propósitos da ADD centram-se na melhoria dos resultados escolares, na qualidade das aprendizagens e no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, com vista à melhoria das práticas escolares e dos problemas de ensino e aprendizagem.

A melhoria da escola/do agrupamento e o reforço da sua autonomia encontram-se dependentes desta recetividade para a aprendizagem. Uma vez que esta constitui, antes de mais, um processo cognitivo através do qual a escola e os seus agentes educativos procuram identificar, quer os aspetos facilitadores, quer os aspetos inibidores do funcionamento da instituição ou a obstaculização à melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos (Sanchez, 2008).

O fluxo constante de exigências de mudança, consubstanciado nos discursos da autonomia e da responsabilidade, da qualidade e da eficácia torna-se fonte de incerteza e instabilidade, principalmente quando nem sempre é claro o que se espera dos professores. Essa gestão da pressão externa sobre o seu trabalho coloca em risco a autenticidade dos professores relativamente aos seus valores morais e à sua identidade profissional. Afetada a sua autenticidade, os docentes (e também as instituições) tenderão a produzir *versões* de si para responderem às exigências postuladas pelas tecnologias da *performatividade*, criando uma “fachada calculada” (Ball, 2002, p. 16), uma imagem construída para o exterior. Contudo, a energia gasta nestas *fabricações* e na aquisição da informação necessária ao controlo, quer individual quer institucionalmente, reduz o espaço de investimento no desenvolvimento profissional, no sentido de realizar melhoramentos e evoluir. Na opinião de Ball,

É o efeito generalizado da visibilidade e da avaliação que, penetrando na nossa maneira de pensar a respeito da nossa prática, produz a performatividade. Muitas vezes as exigências de tais sistemas geram práticas inúteis ou até mesmo danosas que, no entanto, satisfazem requisitos de desempenho. (2005, p. 549)

Nexte contexto, também Santomé (2006) defende que a performatividade, gerando competição entre profissionais cumpridores e disciplinados, tem consequências emocionais, de mal-estar e de desmobilização subjetiva dos professores em relação ao compromisso educativo. Mesmo a nível organizacional, a performatividade parece gerar artificialismos, quando associada à competitividade entre escolas, ou à manutenção de uma imagem externa favorável da organização. Assim sendo, questionamos que efetivo papel têm documentos estruturantes, tais como o PEE/A, o RI ou, até mesmo, o Projeto Curricular (PC), na ação pedagógica concreta da escola/agrupamento? Estes documentos representam, realmente, a visão da comunidade educativa, ou serão produto de modelos pré-formatados, adaptados por equipas reduzidas, sem recurso a uma discussão interna alargada, construídos com o único objetivo de confirmar

hierarquicamente a sua existência, ou apresentar em momentos de faz de conta? Como defendem Flores, Day e Viana “os documentos existem, mas para serem arquivados (para inspeção e estatísticas) e não para serem postos em prática (diferença entre a “imagem da escola” e a realidade)” (2007, p. 28). Desta forma, os documentos estruturantes da escola que servem de referência para a formulação de objetivos parecem, eles próprios, fabricações, não relevando de um plano estratégico, coletivo e participado.

Todavia, defendemos que os propósitos educativos só serão alcançados se se construírem documentos de gestão pedagógica inovadores, que sirvam de guias de referência na formação dos discentes e de instrumentos para a reflexão e renovação pedagógica da atividade docente. Estes documentos devem definir intencionalidades, opções, meios específicos de organização e gestão curricular, tendo em conta as necessidades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem de todos e de cada um dos alunos (Alves & Reis, 2009).

Na realidade, o processo de ADD – através do trabalho de observação de aulas, da análise das planificações, dos recursos pedagógico-didáticos e dos instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos – irá constituir um valioso acervo de informação, imprescindível no sentido de aferir a qualidade das práticas de ensino e aprendizagem da instituição. Ora, a investigação atual tem revelado que é justamente nas práticas de ensino e aprendizagem que devemos concentrar os nossos esforços para a melhoria das escolas. Assim sendo, a melhoria das escolas pode incluir, pois, a identificação de práticas escolares menos eficazes em termos de aprendizagens, reveladas pela avaliação de desempenho, que serão necessárias modificar por via da formação.

As escolas constituem *locus* idiosincráticos, onde os discentes realizam as suas aprendizagens. Contudo, ao mesmo tempo que a comunidade educativa – professores, pais/encarregados de educação, alunos, autarquias e outros – refletem frequentemente acerca das suas práticas, procurando identificar-lhes e (re)construir-lhes o sentido, os modos de atuar, as

consequências e as próprias relações, as organizações, elas próprias, deverão afirmar-se como espaços de aprendizagem.

Segundo Barbier,

Tudo se passa como se, à volta da ideia de avaliação, se tivesse construído um espaço ideológico, estruturado por dois pólos: um pólo negativo organizado em torno das noções de repressão, seleção, sanção e controlo, e um pólo positivo organizado em torno das noções de progresso, mudança, adaptação, racionalização. (1990, p. 8)

Para um número significativo de autores e praticantes todo o problema seria reduzir o primeiro tipo de função e ampliar o segundo, com o propósito de fazer da avaliação uma nova prática que estaria ao serviço do formando.

Os modelos de avaliação que se orientam segundo uma perspetiva de controlo tendem, de forma mais ou menos explícita, a reduzir ou a anular a participação dos sujeitos no próprio processo de avaliação: o sujeito a avaliar possui na maioria das vezes um estatuto epistemológico, pedagógico e ético de um “objeto” extrínseco ao sujeito avaliador e à avaliação propriamente dita, pressuposto sem o qual o juízo avaliativo não poderia consubstanciar-se numa “medida” (Doll, 2004).

Noutra perspetiva, os propósitos emancipatórios continuam a possuir uma ampla relevância nos modelos teóricos, na investigação e nas práticas discursivas dos vários agentes educativos, a começar pelo poder político e pelo Estado. Assim,

a narrativa da emancipação traduzir-se-á, na “pós-modernidade”, numa construção discursiva que, no contexto de uma conceção socioconstrutivista de aprendizagem e de uma perspetiva reconceptualista, legitimará a avaliação sobretudo pela sua função crítica, personalizadora e emancipatória. (Machado, 2013, p. 24)

Deste modo, é conferida uma centralidade ao sujeito avaliado, não só em virtude de se lhe atribuir protagonismo no processo avaliativo, mas também face à afirmação do propósito da sua emancipação pedagógica, social e política. Florescem modelos de avaliação, nos quais os sujeitos participam

ativamente e são corresponsabilizados em importantes práticas de negociação, diálogo e decisão.

Citando ainda Machado,

Se olharmos, diacronicamente, para a avaliação, sobretudo no que respeita às suas “funções”, tem-se assistido, em particular depois da “crise” da racionalidade técnica do currículo, à passagem progressiva da lógica do controlo para a lógica da regulação, ou dito de outra forma, à passagem da centralidade da função “sumativa” para a função “formativa”. (2013, p. 24)

Os professores, mais do que resistem, buscam alternativas para a emancipação humana; neste contexto, tomam a competência como a praxis, a ser desenvolvida através de importantes processos que articulem trabalho e educação.

Um processo de avaliação de professores pode revelar-se como um catalizador do debate e do diálogo, encontrando-se inerente a participação e o envolvimento de todos, bem como a sua responsabilização, com vista a atingir os objetivos e os propósitos de melhoria e aprendizagem. A avaliação não deve ser um fator de perturbação ou disrupção, mas sim de melhoria do desempenho de todos.

Tendo em conta a atual obsessão avaliativa, qual panaceia de todos os males de que enferma a escola, urge esclarecer o que se pretende com a avaliação e de que modo somos capazes de a utilizar para podermos dar resposta aos desafios que são dirigidos à escola e aos professores, isto é, “importa fazer com que a avaliação seja, sobretudo, uma forma de encontrar sentidos para o trabalho docente, sem os quais a melhoria desejada ficará sempre comprometida” (Machado, 2013, p. 79).

O propósito último da ADD, como já referimos anteriormente, traduz-se na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos, encontrando-se implícita uma maior dedicação e saber-fazer profissional por parte dos docentes e uma liderança mais forte, dinâmica e pró-ativa por parte dos diretores dos agrupamentos e de outros atores educativos, com vista a assegurar o desenvolvimento contínuo da instituição.

Como Darling-Hammond advoga:

Se queremos que, de facto, todos os alunos aprendam da forma que sugerem os novos padrões e que a complexa sociedade de hoje exige, teremos de proporcionar um ensino que ultrapasse a transmissão de informações, a realização de testes e a atribuição de notas. Teremos de encontrar formas de ensinar que vão ao encontro das diversas perspetivas dos alunos face à aprendizagem, formas essas que se devem estruturar de modo a tirar proveito dos pontos de partida singulares de cada aluno, servindo de base a esforços conducentes a desempenhos mais proficientes. Também precisamos de entender aquilo que as escolas devem fazer para se organizarem no sentido de apoiar esse tipo de ensino e de aprendizagem... as escolas do século XXI têm de passar de um padrão seletivo – ‘caracterizado pela variação mínima das condições escolares de aprendizagem’ em que ‘apenas estão disponíveis uma pequena variedade de opções instrutivas e um número limitado de formas de ter êxito na aprendizagem’ – para um padrão adaptativo, em que ‘o ambiente educacional possa proporcionar uma ampla variedade de oportunidades para o sucesso escolar’. (1996, p. 7)

Tendo por objetivo o desenvolvimento otimizado da qualidade e eficácia do sistema escolar, urge implementar nas escolas um dispositivo que produza um diagnóstico aprofundado dos aspetos, quer facilitadores, quer inibidores e implementar as regulações necessárias, de modo a constituir uma rede de escolas em projetos pedagógicos com finalidades práticas. A escola em projeto revela-se, pois, uma entidade capacitada para negociar as suas prioridades, de tornar público para toda a comunidade educativa os resultados da sua autoavaliação, de regular o seu projeto e de se confrontar com outras escolas em projetos.

Contudo, questionamos se alguma vez haverá espaço para a voz dos professores na construção das reformas educativas ou se, contrariamente, continuarão subordinados, marginalizados e alienados, confinados a uma atitude passiva de quem implementa a visão dos outros. Tal como Martins, Pessoa e Vaz Rebelo, defendemos, pois, que “é na mão dos professores que está a enorme responsabilidade de “construção das mentes” (2011, p. 95).

Os professores, na qualidade de atores principais, terão também de aprender, através da experiência, que a qualidade e eficácia do sistema

educativo não depende exclusivamente das qualidades intrínsecas dos objetivos, programas, procedimentos e meios legislados, mas sobretudo da capacidade de lhes atribuir um sentido e de aderirem aos mesmos.

Na esteira de Alves e Machado,

De facto, a escola não pode transformar-se num local em que a mudança se constrói coletiva e progressivamente, se os atores que dela fazem parte não dispuserem de uma margem de autonomia que transforme a responsabilidade individual em responsabilidade coletiva. Este é um caminho exigente que tem como objetivo, quer o desenvolvimento das competências profissionais dos professores, quer a sua disponibilidade para analisar e dar a conhecer as suas práticas. Trata-se de uma postura formativa, que incentivará as escolas a diagnosticar os seus pontos fortes e fracos e a introduzir as modificações necessárias. (2008, p. 105)

Nas escolas, o trabalho docente tem aumentado exponencialmente, sem uma definição assertiva das prioridades e das estratégias necessárias para a sua implementação. As instituições escolares têm e devem prestar contas pelos resultados escolares, todavia os seus profissionais necessitam também de espaço, de tempo e de forma com o pregnante propósito de colocar as aprendizagens dos alunos no cerne das suas prioridades; atualizar os seus conhecimentos, promover o seu desenvolvimento profissional e atingir os melhores resultados escolares dos alunos.

Day e Gu (2010, p. 6) ao refletirem sobre os novos contextos de ensino e sobre as novas rotinas profissionais dos docentes, salientam cinco elementos fundamentais de interesse para os responsáveis governamentais, para os formadores dos professores e para os diretores de agrupamentos de escolas, a saber:

- i) a necessidade de ter em atenção as condições físicas, psicológicas, emocionais e sociais do trabalho dos professores;
- ii) a interdependência entre o trabalho e a vida dos professores;
- iii) o comprometimento dos professores como ingrediente central do ensino de qualidade;

- iv) a resiliência dos professores que aparece associada ao sentido coletivo e individual de bem-estar, de autoeficácia e de identidade;
- v) a influência de eventos da vida dos professores e dos contextos relacionais e organizacionais, especialmente os que representam desafios pessoais e/ou profissionais, no comprometimento e na capacidade de resiliência dos professores.

Como Alves e Machado argumentam, o docente terá de assumir a responsabilidade de refletir criticamente sobre a sua prática profissional com o propósito de reconduzi-la ou melhorá-la; assumir a sua própria autonomia dentro do processo educativo; relevar a importância do trabalho em equipa e da interação docente nas tarefas educativas. A reflexão é uma atividade que pode conduzir à mudança do docente e ao seu próprio desenvolvimento profissional.

Não obstante, Alves e Flores outorgam que,

(...) a fragilidade do estatuto profissional docente não mobiliza para estas responsabilidades e para uma nova identidade profissional. Será fundamental o trabalho colaborativo e uma organização menos burocrática e menos entrópica, que favoreça, entre outros, o trabalho reflexivo e a análise das práticas e que possibilite intervenções sustentadas e fundamentadas. (2010, p. 9)

Hoje, é quase um lugar comum afirmar-se que os docentes poderão melhorar muito as suas práticas de ensino se optarem por culturas colaborativas em que discutam com os colegas e em que coordenem conjuntamente o trabalho que realizam. São, desde há muito, apontadas por diversos autores-chave da literatura da área da colaboração e da colegialidade no ensino (Hargreaves, 1998, 2003; Little, 1987, 1990; Nias, Southworth e Yeomans, 1989; Rosenholtz, 1989) as vantagens destas interligações, no respeitante não somente aos docentes envolvidos, mas também para as organizações onde trabalham e sobretudo para os seus alunos.

Em Portugal, como em diversos outros países, as perspetivas enaltecidas da colaboração e da colegialidade emergem associadas à burocracia e à intensificação do trabalho do professor, a uma maior vigilância e

escrutínio público, assim como a uma lógica gerencialista e a uma agenda da performatividade e da prestação de contas (Flores, 2011; Kelchtermans, 2009).

As mutações constantes no trabalho docente exigem que os professores sejam cada vez mais profissionais e pró-ativos, com vista a responderem assertivamente à ambiguidade, incerteza e complexidade gradual emergentes dos contextos educativos nos quais têm de trabalhar. Como sustentam Flores e Shiroma, é crucial “ir para além do reconhecimento do papel dos professores na sociedade e proporcionar-lhes condições reais (incluindo oportunidades de formação adequadas e significativas) para redefinir e desafiar o seu profissionalismo” (2003, p. 16).

A colaboração tem sido apontada quase como uma panaceia para os males da educação, encontrando-se associada à melhoria da qualidade e eficácia do ensino e aprendizagem e também ao desenvolvimento das organizações escolares (Day, 2001; Hargreaves, 2004; Roldão, 2007).

Hargreaves (1998, p. 277) refere:

O princípio da colaboração surgiu repetidamente como resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as exigências e expectativas se intensificam. (...) Na educação, como em outros domínios, tem sido proposta como solução para muitos problemas e dificuldades que os educadores estão a ter de enfrentar. (*apud* Forte & Flores, 2010, p. 53)

A investigação sugere que a colaboração é basilar para o desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, para a melhoria da instituição.

No atinente à forma de potenciar e promover espaços de colaboração nas escolas, com vista à superação das dificuldades e dos constrangimentos vivenciados, as propostas/soluções emergem fundamentalmente ao nível organizacional e estrutural, a saber: na criação de condições, espaços e tempos para práticas colaborativas; no desenvolvimento de parcerias, construindo uma dinâmica diferenciada, propiciadora da partilha; na realização de reuniões conjuntas; na “metamorfose” dos departamentos curriculares em oficinas de trabalho, dinamizadoras de projetos e atividades; na lecionação de

aulas em conjunto e a observação de aulas, dando um enfoque particular ao desenvolvimento de formação de professores ao nível da colaboração; na divulgação das atividades para toda a comunidade, facilitadora de uma maior visibilidade e reconhecimento do trabalho docente.

Com vista a serem eficazes, as culturas de colegialidade baseiam-se nas compreensões emocionais, de todos os elementos, das suas elementares motivações, dos seus objetivos, dos seus comprometimentos e das suas identidades, bem como das dos seus colegas.

Citando Hargreaves,

Se uma das heresias mais proeminentes da mudança educativa é a da cultura do individualismo, então a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central nas ortodoxias da mudança. (...) Propostas como estratégias particularmente frutuosas de fomento do desenvolvimento profissional dos professores. (1998, p. 209)

Libertar-se ou procurar outras formas de ser e de estar numa comunidade que apela a uma ação mais localizada, mais territorializada, mais descentralizada de uma Administração Central que erra ao agir homogeneamente em organizações que, lidando com a diferença, são especiais, culturalmente férteis e socialmente díspares e que necessitam de meios específicos para trilharem os seus próprios projetos. Esta situação, pela sua importância praxica, reivindica inovadoras estratégias de ação, promotoras de novos projetos de liderança educativa.

As lideranças das instituições escolares devem proporcionar aos docentes oportunidades para testarem variegados tipos de aprendizagem, assim como tempo para debaterem questões, refletirem e partilharem ideias. Correr-se-á o risco de não se prestar um contributo sólido para os fins últimos dos sistemas educativos, caso não sejam facultadas oportunidades aos professores para levarem a bom porto a sua renovação e atualização.

A construção de comunidades de aprendizagem pressupõe a existência e criação de espaços de debate, de partilha e de edificação comunicativa dos sentidos para a ação. Estruturam-se principalmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que visam atingir melhor os

resultados pretendidos, tendo em conta o enriquecimento trazido pela interação cinética de diversos saberes específicos e de diversos processos cognitivos em colaboração.

Embora a colaboração não seja fácil, esta revela-se imprescindível. Para que um trabalho em grupo se torne colaborativo, é crucial que os elementos que o compõem partilhem os mesmos fins, criando-se uma interdependência em que cada um necessita dos outros para alcançar os objetivos delineados.

Nos últimos tempos, o estudo da aprendizagem de um professor tem destacado o potencial de modelos colaborativos centrados no diálogo com vista a encorajar os professores na partilha e na construção coletiva de conhecimento através de “serious talk” (Feldman,1999). Deste modo, os participantes apresentam, partilham e procuram novo conhecimento que pode conduzir a outros saberes.

Encontrando-se as escolas inseridas num sistema de administração burocrático e centralizado, não constituindo apenas um conjunto de estruturas formais, mas incluindo também subjetividades que caracterizam a cultura escolar, na dupla vertente profissional e organizacional, dificilmente se constituem comunidades de aprendizagem profissional e de aprendizagem entre alunos e professores. A azáfama da mudança, na qual vivem atualmente os docentes, torna-se incompatível com uma perspetiva de tempo lento indispensável à construção reflexiva de comunidades de aprendizagem.

A literatura científica sobre as comunidades de aprendizagem no ensino nada mais é do que uma extensão do argumento básico: os professores necessitam desenvolver mais trabalho colaborativo entre si. Deste modo, Hargreaves argumenta que:

a reforma educativa não pode ser feita nas costas dos docentes: se quisermos que as instituições educativas se tornem verdadeiras comunidades do conhecimento para todos os alunos, então o ensino tem de ser transformado numa verdadeira profissão aprendente para todos os docentes. (2003, p. 215)

McLaughlin e Talbert (2001) referem a importância das comunidades de aprendizagem dos professores, defendendo que as mesmas constituem o

melhor contexto para o desenvolvimento profissional e para a mudança. Uma comunidade de aprendizagem edifica-se nos pilares de missão partilhada, de visão, de valores e objetivos, numa cultura de cariz colaborativo que enfatiza a aprendizagem, a indagação para melhorar a prática, na orientação para a ação, no compromisso com o aperfeiçoamento contínuo.

Sustentamos, pois, que as comunidades de aprendizagem apresentam um sentido transformador quando, numa perspetiva democrática e emancipatória questionam e superam as abordagens de cariz gerencialista, destacadamente as que põe a tónica, obsessivamente, na “eficácia” da organização. Estas abordagens centradas exclusivamente na eficácia, na eficiência e no desempenho relegam para segundo plano questões como a democracia, a ética e a justiça na organização e na vida escolares. Contudo, como defende Day, “qualquer que seja a definição de eficácia, as escolas mudarão, de uma forma mais eficaz, quando a melhoria tiver origem no seu interior” (2004, p. 191). Os gestores e demais agentes educativos deverão assumir nas suas práticas princípios e valores que sustentem uma escola democrática, ética e promotora de justiça social.

É no dia a dia vivido nas escolas, com base em relações interpessoais e interações sociais e profissionais, que os docentes podem construir comunidades democráticas de aprendizagem edificadas numa lógica reflexiva, crítica e emancipatória. Neste sentido, torna-se fundamental a autonomia organizacional e profissional, com vista a que as comunidades democráticas de aprendizagem proliferem. Estas somente resultarão, na medida em que os seus atores e os processos concretos da sua construção forem capazes de superar as formas compulsivas de colaboração e colegialidade a que atualmente as escolas e os docentes estão confinados, através de lógicas de controlo cada vez mais apertadas.

O professor do século XXI terá de revelar capacidades para operar algumas mudanças, a saber: do individualismo para a comunidade profissional; da centralidade do ensino para a centralidade da aprendizagem; do trabalho técnico para a investigação; do controlo para a responsabilização; da gestão do trabalho para a liderança; das preocupações da sala de aula para as

preocupações dentro e fora da mesma, de um conhecimento restrito para um conhecimento mais lato (Day, 2004).

2. Complexidade do trabalho docente

“Reconhecemos que as condições de trabalho nas escolas dificultam um trabalho reflexivo, que não pode existir sem a necessária disponibilidade temporal e psicológica. Todavia, a disponibilidade é também ideológica e material: será este tempo para a reflexão valorizado e desejado? Em todas as escolas? Entre todos os professores? Pelas lideranças?”.

Moreira (2011, p. 30)

A profissão docente reveste-se de uma natureza delicada e complexa. Face às transformações de natureza diversa ocorridas nas sociedades industrializadas, e que estiveram na origem da globalização e da era digital, a profissão docente foi-se gradualmente tornando cada vez mais complexa. E, provavelmente, nunca se tornou tão complexa como nos tempos mais recentes, uma vez que atualmente tudo é exigido às escolas e aos professores, inclusivamente mais do que aquilo que estes provavelmente poderão dar.

Perante o alargamento dos públicos escolares e a progressiva “pedagogização do social” (Correia & Matos, 2001), aos professores foram atribuídas maiores responsabilidades e papéis mais difusos. O desenvolvimento da “escola para todos” implicou um alargamento das áreas de intervenção da escola e colocou os seus profissionais perante “missões impossíveis”, as quais vivenciadas sob a égide da acumulação, tornam a profissão docente “permanentemente deficitária onde a impossibilidade de alcançar a excelência contrasta com a enormidade de funções que lhe são atribuídas” (Correia & Matos, 2001, p. 42). O discurso retórico do “superprofessor” (Formosinho & Machado, 2007) e o alargamento de funções no domínio da docência têm contribuído para uma intensificação do trabalho docente.

A *intensificação* do trabalho docente é definida por Hargreaves como “uma escalada, impelida burocraticamente, de pressões, expectativas e controlos relativamente àquilo que os professores fazem (e deveriam fazer) no âmbito do dia escolar” (1998, p. 121). Na sala de aula é necessário “saber lidar”

com os problemas comportamentais, gerir com sensibilidade os problemas sociais apresentados pelos alunos, desenvolver laços emocionais do foro da relação pedagógica, integrar alunos com necessidades educativas especiais, orientar o processo de ensino e aprendizagem, diferenciando estratégias de modo a proporcionar iguais oportunidades, incluir o imprevisto e dominar as tecnologias. O tempo de aula revela-se, desta forma, como um tempo policrónico e denso, no qual o docente canaliza a sua atenção e competência para diversas atividades simultâneas determinadas pelo contexto da ação. Ainda na linha de pensamento do autor referenciado, a multiplicidade dos contextos extracurriculares dos alunos complexifica a atividade docente, quer no tempo de contacto quer aquando da preparação de atividades, em virtude da necessidade de diferenciação e de adequação dos processos às especificidades dos alunos. Acresce, ainda, o carácter aberto da atividade de ensinar, na qual se pode sempre fazer mais e melhor, o qual contribui também para a intensificação do trabalho do professor.

Ainda que estruturada e organizada, a atividade docente,

Permanece aberta numa parte significativa, contingente, indeterminada e imprevisível. As tarefas dos docentes têm um forte coeficiente de descrição e a atividade é criadora. O dia a dia do trabalho tem qualquer coisa de extraordinário. O trabalho docente surge desde logo complexo e o papel do sujeito, real e significativo. (Lessard, 2009, p. 126)

O trabalho dos docentes é escrutinado, vigiado e avaliado, reconhecendo-se a aplicação dos mesmos referenciais de performatividade, dos quais enformam as sociedades globalizadas e informatizadas da atualidade.

As exigências e responsabilidades legitimadas aos professores são, desde logo, cada vez mais complexas, uma vez que estes têm a seu cargo uma maior diversidade de alunos, para os quais selecionam e constroem os melhores materiais e estratégias, de acordo com um abrangente conhecimento científico, pedagógico e didático. Enquanto aprendentes ao longo da vida,

espera-se que os professores reflitam sobre as suas práticas, bem como se atualizem e se desenvolvam profissionalmente.

Consideramos que as constantes mutações a que o mundo atual se encontra sujeito e mais especificamente a instabilidade vivida pelos professores ao nível do sistema educativo, aliadas às reformas sucessivas e à sobrecarga de tarefas que lhes são impostas e ao cumprimento do diversificado número de papéis que lhes estão inerentes, poderão ser favoráveis à sua “fragmentação”, quando estes não têm nem capacidade de resiliência nem de redefinição das situações em seu benefício.

Os docentes veem o seu trabalho aumentado: mais tarefas, mais reuniões, mais relatórios, passam a despender mais tempo e energia na construção de imensos e extensos documentos, redigidos por imposição do poder central, em vez de discutirem, refletirem e partilharem com os colegas temáticas relativas ao currículo, aos alunos e às suas aprendizagens. Revendo alguma investigação nessa área, há estudos que apontam para a ambiguidade e ambivalência que caracterizam a visão e a opinião dos professores no concernente à autonomia curricular. A mesma é tida como um processo construído localmente (e não imposto), contudo, simultaneamente, a sua prática é assinalada por rituais e rotinas ligadas a mecanismos de controlo, designadamente os exames nacionais e o currículo nacional.

Neste âmbito, tem proliferado a crença de que as “boas práticas” dos docentes, bem como a produtividade e a competitividade, isto é, o seu “desempenho”, são aferidas pela “qualidade” dos documentos elaborados, em detrimento do trabalho desenvolvido quotidianamente com os alunos.

O aparente conhecimento que “todos” julgam ter acerca do que é ser professor reporta-nos para outras questões relativas à complexidade desta profissão. O pleno exercício da “missão” de ensinar tem em conta as inúmeras solicitações provenientes dos alunos, dos pares, dos órgãos de gestão das instituições e da comunidade educativa em geral. Este magistério ocorre dentro da sala de aula, abrangendo contudo, outras atividades e projetos que envolvem a comunidade escolar e, ainda, a local.

Day salienta:

As culturas colegiais e as amizades críticas são fundamentais para promover com sucesso o desenvolvimento profissional contínuo e estimular esquemas de avaliação que apoiem a autonomia dos professores, em vez de coartar, encorajando-os a responder de modo positivo à mudança. Reforçam ainda o sentido de responsabilidade ao revelar confiança no profissionalismo dos professores.

No entanto, esta confiança só poderá ser construída se os professores forem apoiados na aprendizagem ao longo da sua carreira, o que significa que a avaliação deve ter em consideração as suas necessidades como pessoas e como profissionais. (2001, p. 160)

Acreditamos, assim, na importância de PD, de um QR num tempo de grande instabilidade e em constante mutação de valores, de multiplicação dos papéis dos docentes e conseqüente acréscimo de responsabilidades.

Num contexto de ânsia por um novo paradigma para a avaliação do desempenho dos docentes, urge desenvolver nas escolas práticas colaborativas e reflexivas que proporcionem o desenvolvimento profissional e institucional, com vista à negociação de papéis e de responsabilidades por parte de todos os atores educativos envolvidos, nomeadamente, alunos, pais/encarregados de educação, colegas e restante comunidade educativa.

Na senda de Day, “a avaliação não deve ser vista como uma realidade separada do plano de desenvolvimento individual do professor e do plano de desenvolvimento da escola se quisermos desenvolver tanto os processos de trabalho dos indivíduos, como a arquitetura social da escola” (2001, p. 150).

Porém, o que é um bom professor ou um professor de qualidade/de mérito não é, de todo, uma tarefa simples ou capaz de reunir consensos. Todavia, referimos duas abordagens distintas, a saber, a que avalia os processos e a que dá um enfoque especial aos resultados. Do ponto de vista dos processos, reportamo-nos ao processo de ensino e aprendizagem e aos conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos que o docente revela, não apenas e exclusivamente no exercício das suas funções letivas, mas também na condução dos seus alunos a aprendizagens de qualidade (Scriven, 1988).

No concernente aos resultados, o desempenho do professor tem por referente a sua eficácia, ou seja, os resultados obtidos em detrimento dos processos utilizados (Shalock & Keith, 1993).

Na perspetiva de Caetano:

A formação dos avaliadores e dos avaliados constitui um passo importante para o sucesso da implementação do sistema de avaliação. Não convém implementar um sistema de avaliação sem que os membros da organização conheçam bem os seus objetivos e efeitos na gestão de pessoas, assim como os procedimentos a utilizar no processo de avaliação. (2008, p. 105)

Assim, a ADD deverá contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, atribuindo prioridade à experimentação de novas práticas com o objetivo de, posteriormente, estes modificarem crenças e conceções acerca das aprendizagens dos seus alunos.

Para finalizar, citamos Stronge:

Uma avaliação que seja conduzida de uma forma superficial, com poucos ou nenhuns recursos, visando 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 benefícios que o desenvolvimento profissional e a prestação de contas poderiam de outra forma proporcionar. (2010, p. 40)

3. Condições favoráveis/obstaculizações ao desenvolvimento profissional dos professores

“Tem-se reconhecido a importância da formação e do desenvolvimento profissional de professores como um dos elementos estruturadores da mudança educativa, contribuindo para a qualidade e para a melhoria dos resultados dos alunos”.

Cadório e Veiga Simão (2012, p. 59)

Ao longo destes últimos anos, os governos praticamente não conseguiram evitar as pressões políticas, económicas e sociais no sentido de efetuarem reformas na administração pública, mais especificamente no que concerne ao seu sistema de educação e formação.

É neste contexto que emergem, progressivamente, noções tais como o desenvolvimento da qualidade, de certificação da qualidade, de gestão da qualidade e de avaliação da qualidade.

Não obstante, Fullan e Hargreaves sustentam que, “a chave para o sucesso dos alunos está no desenvolvimento dos docentes e das escolas” (2001, p. 13).

O conceito polissémico de desenvolvimento pessoal e profissional do docente tem vindo a acarretar consigo diversas significações (Day, 2001; Hargreaves, 1998). Outorgamos, após revisão da literatura da especialidade e relacionando-a com a nossa prática e com os normativo-legais, que este conceito diz respeito não apenas e somente ao domínio dos conhecimentos do docente sobre o ensino, mas também às suas atitudes, relações interpessoais, competências relacionadas com o processo pedagógico, entre outras. O desempenho e a realização pessoal e profissional do docente não implicam exclusivamente o seu conhecimento específico da disciplina que leciona, mas também um conjunto de outras competências que convergem para o tão almejado sucesso dessas práticas.

Tal como Coelho e Rodrigues salientam:

(...) se é verdade que o desenvolvimento profissional do professor depende do seu empenho e da forma como este interage com a escola e com os seus agentes, não é menos verdade que a melhoria da escola depende do compromisso que cada um dos seus docentes assume para melhorar as práticas letivas, no sentido de se obterem melhores resultados, em termos das aprendizagens dos alunos. (2008, p. 74)

Advogamos, então, que os professores têm necessidades profissionais no decurso das suas carreiras e que as mesmas só poderão ser satisfeitas se forem tratadas em termos de continuidade e progressão, tal como se verifica na situação de qualquer outro aprendente.

O desenvolvimento profissional proporcionado pelo trabalho colaborativo é crucial à melhoria das práticas e ao fortalecimento do profissionalismo docente. A reflexão sobre a ação (Schön, 1991) é fundamental à aprendizagem profissional. Essa reflexão é tanto mais produtiva quanto realizada em ambiente de grande abertura, com a simplicidade de admitir erros ou de revelar ignorância, em partilha com os pares, contribuindo para a melhoria coletiva. Todavia, para que isso aconteça é imprescindível criar na organização as condições propícias ao diálogo franco. Argumentar pontos de vista, questionar estratégias ou linhas de ação, partilhar ideias, decidir colaborativamente, ou seja, desenvolver atividades integradas numa cultura de colaboração, aceites pelo coletivo. Esta colegialidade espontânea, assente numa liderança profissional empenhada na construção *local*, conjunta e partilhada, de práticas significativas (Sanchez, 2007) é o cerne de *comunidades de prática* (Wenger, 1998) que encontram na colaboração a chave para encarar os crescentes desafios de educar na e para a *sociedade do conhecimento* (Hargreaves, 2003). A partilha e o apoio colegial promovem o desenvolvimento conjunto de competências, o empenhamento no aperfeiçoamento contínuo e o suporte necessário à assumpção de riscos, imbricada na experimentação inovadora.

No entanto, reconhecemos, na escola atual, fortes constrangimentos e obstaculizações ao desenvolvimento de trabalho colaborativo. Se por um lado, as estruturas organizacionais isolam o professor na sua sala de aula, induzindo

ao *individualismo constrangido* (Hargreaves, 1998), por outro lado a *intensificação* do trabalho docente leva ao *individualismo estratégico*, através de uma gestão do tempo que possibilite dar resposta às contingências do trabalho quotidiano. Neste âmbito, um modelo de avaliação do desempenho dos professores, assente na responsabilização individual e enformado por lógicas performativas de distinção pelo mérito, não contribuirá ainda mais para radicalizar individualismos e destruir a colaboração entre os docentes?

Outra das dimensões estruturantes do trabalho docente, substancialmente negligenciada pela racionalidade técnica das reestruturações educativas, é o *labor emocional* do professor (Hargreaves 1998), a relação pedagógica que estabelece com os seus alunos nas interações quotidianas, porquanto não se revela compaginável com padrões científicos, quantificáveis e mesuráveis estatisticamente. De facto, sendo esta dimensão emocional do ensino crucial não somente à construção da qualidade educativa, mas também do “sucesso escolar”, emerge o paradoxo, ou seja, o foco em padrões de referência de tipo cognitivo, sem apreço pelos aspetos emocionais do ensino, pode, estranhamente, minar a relação pedagógica que é imprescindível para conseguir sustentar esses mesmos padrões (Day, 2007; Hargreaves, 2000). Deste modo, chamando a atenção para a vulnerabilidade dos docentes quando as condições e exigências sobre o seu trabalho dificultam o estabelecimento de relações fortes com os seus alunos, Hargreaves advoga que o trabalho inerente à prestação de contas exigida pelas reformas educativas não esgote o tempo dos professores para cuidar dos seus alunos, para cultivar a relação pedagógica, uma vez que seria necessário “dar aos professores tempo suficiente e grupos de alunos suficientemente pequenos para conhecer e ensinar, de forma a poderem estabelecer laços emocionais e cumplicidades com os alunos, que são o fundamento da aprendizagem eficaz” (1998, p. 852).

Revendo a investigação nesta área, alguns autores (Alves & Machado, 2010; De Ketele, 2010; Paquay, 2004) sustentam que um processo de avaliação do desempenho instituído com objetivos sumativos, impõe diversos constrangimentos à qualidade do trabalho docente, com efeitos negativos no seu desenvolvimento profissional, porquanto a tensão entre o prescrito e o

realizado conduzirá tanto ao autocontrolo quanto ao heterocontrolo, o que favorecerá o individualismo e inclusivamente a competitividade. Contrariamente ao exposto, um processo de avaliação instituído com propósitos formativos, levará à qualidade do ensino e ao desenvolvimento profissional do docente, uma vez que valorizará o indivíduo e as suas ações.

Segundo Alves, Flores e Machado,

Esta postura gerará mais facilmente um contexto institucional propício a uma cultura dialógica, em que o trabalho colaborativo, a interação entre os pares, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento sustentável de parcerias com os diferentes agentes do meio envolvente, sustentarão as dinâmicas de ensino/aprendizagem/avaliação com possibilidades de intervir positivamente, e em simultâneo, ao nível do sucesso educativo, do abandono escolar dos alunos e da autoestima dos professores. (2011, p. 11)

A emergência de emoções negativas, um certo mal-estar docente e um sentimento de injustiça surgem frequentemente associados ao medo dos professores em relação ao processo e resultados da sua avaliação deixando, desde logo antever, que questões tais como a subjetividade, a falta de fiabilidade dos critérios, a ausência de formação adequada e de legitimidade dos avaliadores não estão asseguradas.

Na opinião de Day,

Os professores constituem o maior trunfo da escola. Estão na *interface* entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores. Todavia, os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada e ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira. Nesta medida, torna-se fundamental promover o seu bem-estar e apoiar o seu desenvolvimento profissional se se quer melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos. (2001, p. 16)

Se intentarmos que a avaliação dos docentes sirva estes domínios e que não desague, quer a montante, quer a jusante numa perda de tempo com

burocracias desmedidas ou num fator de desmotivação, de cansaço e de competitividade negativa, revela-se-nos, então, crucial a realização de todo este processo de forma o mais assertiva possível, adotando a postura que melhor concorra para o seu desenvolvimento profissional.

Salientamos, assim, a necessidade de uma formação e aprendizagem ao longo da vida, de modo a que a sabedoria e o conhecimento sejam lugares-comuns no sentido de que os professores assumam a sua avaliação como forma de desenvolvimento profissional contínuo.

Alarcão (1996, p. 92) sustenta que o desenvolvimento pessoal e profissional é, portanto, um processo contínuo que tem lugar ao longo do percurso formativo do docente e que está incluído num projeto de vida, no qual cada professor é um sujeito participativo e responsável pelo seu desenvolvimento ou pela sua acomodação. Neste âmbito, o professor reflete acerca do seu percurso profissional, identificando interesses significativos, projetando atitudes de pesquisa, questionamento e de procura de soluções. A consciência destas necessidades resultará de avaliações sistemáticas de atividades de desenvolvimento profissional.

Estas avaliações podem ser concretizadas numa perspetiva formativa ou sumativa.

A avaliação formativa é um processo contextualizado que se baseia na recolha metódica de informações, no decurso do processo de avaliação e aponta para a participação dos docentes em todos os seus momentos. A avaliação formativa leva os professores a refletirem acerca do seu próprio desempenho, fomentando a sua autoavaliação, uma vez que:

O ato de autoavaliar integra a avaliação de si próprio para si próprio. Através de uma atitude reflexiva, ele toma consciência da ação e da lucidez indispensável a qualquer aprendizagem significativa... Autoavaliar-se é tornar visível a sua ação, é construir a sua identidade, é realizar-se através da confrontação... (Alves & Machado, 2008, pp. 76-77)

A avaliação formativa tem uma função reguladora e encontra-se associada ao DPP, porquanto salienta a importância do processo, em

detrimento da avaliação sumativa que dá relevo ao produto, uma vez que está centrada na responsabilização do docente e na sua prestação de contas, medindo a competência, o desempenho e a eficácia dos mesmos – Avaliação do Desempenho.

A ADD é um “modelo” de pendor qualitativo, numa ótica de desenvolvimento profissional, assente nas necessidades do professor, e de pendor sumativo, pois está dirigida para a tomada de decisões, pautadas por metas consignadas nos documentos estruturantes da escola, no concernente à prestação de contas do docente.

O professor, na qualidade de ator imprescindível de todo o processo educativo, é cada vez mais impelido a responder eficazmente a todas as situações, pois ainda que não seja portador da formação adequada, tem o dever de proceder a sucessivas atualizações. A par do conhecimento científico (que evolui a todo o momento e está cada vez mais disponível), ou dos conhecimentos didáticos (cada vez há maior investigação nesta área), o docente deve estar habilitado a responder adequadamente a questões e desafios com os quais é continuamente confrontado no seu dia a dia. Deste modo, torna-se imperioso que o professor em atividade disponha de um programa de formação contínua capaz de possibilitar oportunidades de atualização de conhecimentos, de desenvolvimento de competências, como forma de dar resposta às inovações que emergem e à concretização de novos programas, metodologias e técnicas de ensino, que contribuam para o desenvolvimento da sua profissionalidade e desempenho de funções mais amplas na instituição.

Existem perspetivas divergentes quanto à conceptualização da formação contínua e do desenvolvimento profissional, embora estes estejam ligados à educação permanente dos docentes. Neste contexto, a formação contínua, enquanto componente do desenvolvimento profissional, é um processo de ensino/formação, um procedimento informativo relacionado com as questões da educação, mas que inúmeras vezes não dá resposta às necessidades individuais. Mais amplo, o desenvolvimento profissional é um processo de aprendizagem/crescimento contínuo, centralizado no professor,

com o propósito da promoção de mudanças educativas em benefício de todos e de cada um dos agentes da comunidade educativa.

No nosso entender, as necessidades de atualização e de DPP dos docentes estão diretamente relacionadas com a colaboração entre os professores, com a visão partilhada e com a vontade de aprender no seu próprio local de trabalho. Segundo Marcelo, o “desenvolvimento profissional de professores pressupõe (...) uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (1999, p. 137). Não obstante, a falta de tempo e de espaço, assim como a falta de hábito de colaborar e de uma cultura colaborativa fomentada pela liderança da escola são impeditivos e obstáculos à existência deste modo de formação profissional.

Advogamos, pois, uma reflexão partilhada sobre as práticas de avaliação do desempenho docente, reiterando a capacidade de os professores discutirem, construírem e aplicarem dispositivos de autorregulação capazes de assegurarem a legitimidade de uma avaliação.

A avaliação dos professores não deve ser entendida como um ataque ao profissionalismo docente, mas sobretudo como uma estratégia de estímulo ao seu desenvolvimento profissional.

De acordo com Caetano:

As consequências negativas que podem ter sobre a justiça do processo de avaliação, sobre a vida dos colaboradores e sobre o ambiente de trabalho, pondo em causa a eficácia do sistema de avaliação, justificam que seja feito esse investimento na formação dos intervenientes no processo de avaliação. (2008, p. 67)

Hoje em dia, o professor sente necessidade de ter uma outra postura face às mudanças e às condições de isolamento do seu trabalho, uma vez que se reconhece que a melhoria da qualidade educativa está intimamente associada à formação pessoal do docente, às condições institucionais e estruturais idiossincráticas do seu trabalho, bem como a uma lógica reflexiva sobre os processos a implementar para a avaliação do seu desempenho.

Em ordem a evitar o isolamento característico da sua profissão e tendo em conta que o exercício da mesma é também resultado da interação com os outros, momentos de partilha e colaboração revelam-se fulcrais no caminho da qualidade ao nível da educação. De acordo com Alves e Machado, “a reflexão sobre o trabalho docente remete não só para formar profissionais qualificados, mas também para a mudança do sistema educativo, consequência do desenvolvimento profissional do professor” (2010, p. 98).

Segundo Roullier,

A pregnância do conceito de qualidade na formação e no ensino reclama uma análise aos procedimentos de avaliação que concorrem para ela, nomeadamente a autoavaliação das escolas. À semelhança das empresas, estas últimas devem adaptar-se, assumir novas tarefas, desenvolver-se e inovar, revelando-se ativas no seio das próprias políticas educativas locais. (2008, p. 73)

Por outro lado, a autoavaliação deverá ser vista pelos docentes como uma “ferramenta” que propiciará a reflexão sobre as suas práticas, e.g. para uma autocrítica da sua atividade profissional, em virtude de a base para todo o processo de ensino e aprendizagem se situar ao nível de uma autoavaliação das práticas implementadas pelos professores, quer no domínio dos conhecimentos científicos, quer nos métodos, estratégias e meios de avaliação a que recorre.

Alves e Machado sustentam que,

(...) a autoavaliação será uma modalidade relevante não só para o desenvolvimento pessoal, como também da própria instituição, pois poderá constituir-se num processo de profissionalização do corpo docente e contribuir para a instituição de uma cultura de avaliação nas escolas, nomeadamente num tempo em que os discursos políticos privilegiam a descentralização, a autonomia e a certificação da qualidade. (2010, p. 106)

4. Requisitos fundamentais para a qualidade e eficácia

“A competitividade, a excelência e a eficácia dos sistemas educativos constituem na atualidade dimensões prioritárias da agenda educativa internacional”.

Palhares (2011, p. 185)

Apenas recentemente se começou a dar valor à avaliação dos professores, porquanto esta não era encarada como um aspeto vital para a melhoria da qualidade e eficácia do ensino. Ao nível da instituição pouca atenção lhe era dada e os próprios professores também não a tinham em grande linha de conta no seu próprio DPP. Os esforços de melhoria de escola esgotavam-se na melhoria do currículo, nas alterações dos métodos e no desenvolvimento dos programas, “hoje pensa-se que a melhoria passa por uma reconceptualização da escola e do desenvolvimento profissional dos professores” (Alves & Machado, 2010, p. 89).

Todavia, ao percorrermos a literatura científica internacional, verificamos que a avaliação se tornou, na maioria dos países desenvolvidos, uma imposição institucional. Neste âmbito, os países anglo-saxónicos sobressaem como pioneiros na aplicação de instrumentos de medida da eficácia. Com a sua chegada a Portugal, assistimos à emergência de uma “nova” linguagem em educação, ouvindo falar em diferenciação pelo mérito, quotas de mérito, paradigmas de excelência, eficácia, flexibilidade... conceitos correntes no mundo empresarial, mas não nas escolas.

A avaliação não constitui o problema maior, as dificuldades encontram-se, no modo como, a partir dela, se poderá gerir mais eficazmente a qualidade, definir as bases e a estrutura de um sistema de avaliação dos docentes.

Deste modo, por diferentes razões, por vezes até mesmo antagónicas, a avaliação dos professores emerge dilacerada entre dois propósitos, parafraseando Alves e Machado (2003) e Alves, Flores e Machado (2011): de controlo, aferição ou gestão numa lógica de regulação burocrática, através da qual os docentes são responsabilizados pelas exigências da performatividade e

resultados; de desenvolvimento profissional, de reflexividade e de resposta ao acréscimo de complexidade no âmbito de uma regulação profissional, através da qual se intenta encontrar novos caminhos para as práticas docentes.

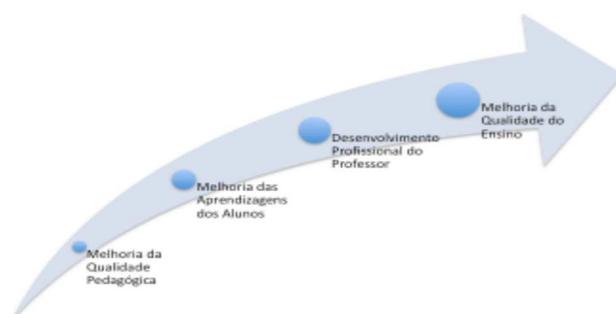
Face ao exposto, e tal como Alves e Machado (2010, p. 94), consideramos fundamental que a avaliação dos docentes se assuma como uma prática quotidiana realizada por todos não para sancionar e controlar, mas para melhorar e potenciar o seu desenvolvimento. Deste modo, a avaliação não poderá confinar-se a uma prática que realizam uns (com autoridade e poder) sobre outros, mas a um processo reflexivo, sistemático e rigoroso de questionamento da realidade, que deverá atender ao contexto.

Uma avaliação que seja conduzida superficialmente, com poucos ou nenhuns recursos, utilizando sistemas de avaliação pouco válidos e processos de implementação irregulares, privará a escola, os seus professores e o público em geral de oportunidades de melhoria e de benefícios que o desenvolvimento profissional e a prestação de contas poderiam, de outro modo, proporcionar.

A avaliação de professores, enquanto processo sistemático, deliberado, participado e significativamente exaustivo de colheita de informações, possibilita não somente a apreciação das qualificações dos docentes, mas também do seu desempenho, competência e eficácia. Entre outros propósitos, visa, ainda, contribuir para o DPP dos docentes e para o seu bem estar, motivando alguns e incentivando e ajudando outros.

Invocamos Fernandes (2008, p. 29), pois, também, nós acreditamos que, no momento em que os PEE/A incluïrem a avaliação dos docentes, esta emergirá como uma rotina instituída e a sua articulação com os normativos, de tendência mais de controlo, constituirá uma realidade nas escolas. Desta forma, a avaliação do desempenho será vista como uma oportunidade de desenvolvimento profissional dos professores, da qualidade do seu trabalho pedagógico e, concomitantemente, do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Ainda neste âmbito, consideramos que “a melhoria da qualidade do ensino, passa, significativamente pela formação reflexiva dos professores” (Alarcão, 1996, p. 58).

Figura 1 – Finalidades da Avaliação



Baseada em Alves, Flores e Machado, 2011, p. 128

Figura 2 – procedimentos inerentes ao processo de Avaliação do Desempenho



Baseada em Alves, Flores e Machado, 2011, p. 129

Ainda segundo Alarcão (2002), um profissional reflexivo é aquele que medita sobre o que faz, compromete-se com a profissão e se sente autónomo, toma decisões e emite opiniões. Ele é, antes de mais, um indivíduo que tem em conta os contextos em que trabalha, capaz de interpretar e adaptar a própria atuação a ele mesmo.

Na senda de Schön (1983), os docentes devem refletir “na” ação, “sobre” a ação e acerca da ação. A reflexão na ação reporta-se à tomada de decisão, em cada momento específico de uma aula, tendo por base a interação com todos e cada um dos discentes. A reflexão sobre a ação ocorre quer antes, quer após o decurso da ação. Diz, portanto, respeito à oportunidade última de analisar os aspetos positivos e negativos, da reorganização, reformulação e tomada de decisões relativamente ao ensino futuro. No entanto, para ser um bom profissional, revela-se ainda necessária a reflexão acerca da ação. É, neste momento, que as dimensões do perfil do docente emergem em toda a sua plenitude, possibilitando colocar as questões necessárias a uma mudança não apenas na sala de aula mas, sobretudo, em relação à instituição na qual se insere e às hierarquias a que se encontra sujeito.

Os docentes que refletem sobre a ação envolvem-se numa atividade de indagação cujo propósito revela-se não apenas na compreensão de si próprios enquanto professores, mas sobretudo na melhoria do seu ensino. A expressão “prático reflexivo” (Schön, 1983) tem-se tornado popular entre os docentes, porquanto tenta conjugar o seu compromisso relativamente ao pensamento crítico à sua experiência imbricada em práticas, de um modo geral, acríticas. Associa-se, então, “prático reflexivo” a “boas” práticas.

Segundo Schön (1983, 1987), os práticos reflexivos refletem “na” e “sobre” a ação. A *reflexão na ação* refere-se ao processo de “tomada de decisão” dos docentes que ocorre quando estes estão envolvidos no ensino. A *reflexão sobre a ação* ocorre fora da prática, que acaba por ser o tema dessa mesma reflexão. O seu enfoque é direcionado, embora não limitado nem condicionado para a ação, enquanto que a reflexão na ação é necessariamente limitada pelo contexto. A reflexão sobre a ação ocorre antes e após a ação. (Day, 2010, p. 154)

Deste modo, os docentes, que se envolvem em diversos tipos de reflexão, avaliam o seu pensamento e a sua prática de acordo com os próprios valores educacionais, objetivos e práticas.

Na opinião de Day (2001), a qualidade do trabalho do professor surge associada a uma diversidade de condições, nomeadamente a organização da escola, as reformas e contextos políticos, a dimensão das turmas, o horário de trabalho do docente, o tempo gasto na preparação das aulas, o trabalho colaborativo/cooperativo entre os colegas, a qualidade dos recursos didáticos existentes na instituição, o local disponível e apropriado para a realização de reuniões de trabalho, a disponibilidade para aprender a ensinar, o domínio dos conhecimentos que se ensinam e como se ensinam, as experiências já vividas, assim como a sua vulnerabilidade profissional.

Tal como Sanches defende “não é aceitável legitimar uma ideia normalizante da qualidade que asfixie a imaginação dos atores escolares e a diversidade dos caminhos a realizar” (1997, p. 165). Teorizando a qualidade do ensino como um processo de construção social, dominado por inúmeras interações e sujeito a diversos contextos sistémicos, quer endógenos quer exógenos, a referida autora prespetiva um modelo holístico da qualidade de ensino que reconheça o peso dos fatores exógenos na atividade educativa e coloque a ênfase nas questões sociais e axiológicas, valorizando a instituição enquanto construção coletiva, na qual os alunos são cidadãos integrados numa “micro-sociedade”, e os professores enquanto sujeitos morais e autónomos, com capacidade reflexiva e efetivo poder de decisão em matérias relevantes. Nesta linha de pensamento, a eficácia do ensino não pode ser associada à conformidade e à neutralidade de um desempenho pré-definido pelos objetivos quantitativos da avaliação, mas antes à competência profissional resultante da “agência profissional do professor”, que requer capacidade para consumir na prática valores e propósitos morais, de assumir a autonomia e a responsabilidade inerentes à dimensão ética da profissão docente (Sanches, 1997).

Se visamos a qualidade e eficácia da escola e o sucesso dos alunos, então, a produtividade do pessoal docente tem um papel preponderante para o

desenvolvimento de programas também eles eficazes, sendo fundamental a criação de um sistema de avaliação de professores conceptualmente sólido, bem desenvolvido e implementado.

A este propósito Stronge interroga, procurando, no entanto, também dar resposta:

Por que é que a avaliação de professores é assim tão importante?

Porque o ensino é importante (...)

O ensino e a aprendizagem estão no seio da educação e a ligação ensino-aprendizagem funciona melhor quando temos professores eficazes a trabalhar diariamente com todos os alunos. (2006, p. 1)

Hoje em dia, o docente exerce a sua atividade debaixo do fogo cruzado entre a opinião pública, os pais/encarregados de educação e a administração central, razão pela qual se verifica ser cada vez mais profícuo um DPP ativo que vá para além dos limites confinados à sala de aula. Contudo, para que a mudança seja verdadeiramente efetiva, torna-se necessário muito mais que o desenvolvimento de um ou de outro professor, porquanto a mudança terá que começar prioritariamente pela liderança da escola. A mesma deverá ser impulsionadora de um clima propício à mudança, de incentivo a todos os docentes e de participação na tomada de decisões. Na ótica de Flores *et al.* (2009), estas lideranças possibilitam mudanças ao nível da(o):

- **eficácia** – a necessidade de elaborar um plano de forma colegial (em colaboração), a necessidade de ajustar a política de escola à realidade, a aposta no desempenho de cargos/órgãos de gestão pelos professores, a necessidade de dispositivos de avaliação;
- **encorajamento** – a aposta nas parcerias, a necessidade de alterar mentalidades, a partilha de êxitos e fracassos, a promoção de espaços que promovam a comunicação;
- **tomada de decisão** – o envolvimento de todos os membros, as oportunidades de colocar em prática as decisões, a aposta em situações grupais de comunicação sobre tomadas de decisão. (Flores *et al.*, 2009, pp. 143-144)

O modo como o poder central construiu a figura do Diretor deixa transparecer a assunção linear entre liderança e eficácia organizacional, levando ao aparecimento e/ou sedimentação de valores gerencialistas (obsessão pelo controlo da qualidade, da excelência, da responsabilização, da eficácia técnica) que poderão, eventualmente, conduzir a uma conflitualidade com os valores da democracia e participação inerentes à escola. De referir ainda, que a procura da excelência escolar terá em linha de conta uma tradição de colegialidade como valor intrínseco à instituição, para lá da tradição corporativa, profissional e pedagógica, na qual o Diretor é visto como *primus inter pares* e intermediário entre os docentes e a Administração Central.

A gestão e a administração das escolas/agrupamentos devem ter como base uma liderança robusta e esclarecida que, no quadro da crescente autonomia, se revele capaz do impulsionamento da qualidade do sistema educativo.

Consideramos assaz importante uma articulação entre a liderança e a cultura organizacional em ordem a uma melhor Escola, mais dinâmica e proativa e em busca da individualidade.

Do nosso ponto de vista, o conceito de cultura organizacional na escola terá, inequivocamente, de estar ligado à liderança, contudo deverá conter a eficácia rumo à excelência; quando nos referimos à escola e aos agentes educativos, advogamos a utilização crescente de conceitos como os de eficácia, eficiência e excelência; da mesma forma, também a importância da autonomia.

Não apenas os administradores mas também, e principalmente, os professores terão de participar na conceção de novos sistemas, assim como na promoção e consecução do sucesso e eficácia da sua implementação. Lamentavelmente, os professores são inúmeras vezes arredados das fases importantes de discussão, de conceção e de tomadas de decisão no campo da avaliação. A seguinte citação de McLaughlin (1990, p. 406) expressa essa mesma preocupação:

A participação dos docentes é uma condição *sine qua non*. A exclusão do processo acaba por perpetuar uma separação entre administradores e docentes (eles e nós), que é muitas vezes, fatal para a avaliação de professores e reforça uma visão da avaliação que não tem em consideração o conhecimento profissional dos professores nem a realidade das salas de aula. (*apud*, Stronge, 2010, p. 34)

O desenvolvimento profissional diz respeito a todas as experiências espontâneas e a todas as atividades conscientemente planificadas, realizadas e que contribuem, através dos professores, para a qualidade na e fora da sala de aula. Estes, na qualidade de agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, quer individualmente quer em grupo, o seu compromisso com os valores morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com os alunos e outros professores, o conhecimento e as destrezas cruciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes.

É do interesse das escolas, das suas lideranças e dos próprios profissionais da educação a missão de incentivar e apoiar os professores a assumir a responsabilidade da sua própria avaliação.

A discussão e a reflexão sobre os processos de ADD a desenvolver e a implementar tornam-se sobremaneira importantes no sentido de alcançarmos a qualidade em educação. O professor enquanto sujeito e também objeto da avaliação de desempenho estará melhor posicionado para encetar essa discussão e essa reflexão. Assim, Alves e Machado defendem que “o professor, enquanto profissional do ensino, deve levar a cabo uma valorização do seu trabalho para a melhoria contínua da qualidade docente e para o sucesso dos objetivos definidos para a educação” (2010, p. 94).

A avaliação do desempenho profissional é fundamental em qualquer domínio de atividade para a gestão da qualidade, embora em concomitância se revele difícil, polémica, podendo inclusive ser geradora de indesejáveis efeitos perversos.

As virtudes da autonomia não são *de per se* suficientes para assegurarem que a qualidade do ensino evoluirá. O uso que dela é feito é que se revela preponderante. A autonomia deverá resultar de uma negociação

entre as instituições e a administração central, do mesmo modo que uma autonomia negociada entre os diversos agentes individuais deverá ter lugar durante a implementação dos projetos.

Ball (2003) refere que as tecnologias políticas de reforma educativa, das quais salienta o mercado, o gerencialismo e, mais especificamente, “os terrores da performatividade” perigam a colegialidade e a autenticidade dos docentes. A recente cultura da performatividade produz sentimentos de culpa, incerteza e insegurança ontológica, a saber: “estarei a trabalhar bem?”, “estarei a trabalhar o suficiente?”, “estarei a trabalhar no sentido certo?”, “será isto que querem que eu faça?”. De um modo geral, esta insegurança é geradora de “uma fantasia encenada” para ser vista e avaliada; a encenação e a opacidade tende a sobrepor-se à transparência e à autenticidade. Segundo Kelchtermans, a “obsessão com a eficiência e a eficácia, com padrões e testes, com procedimentos de prestação de contas e *rankings* de escolas comparando a sua “qualidade” em termos de resultados” (2004, p. 224), leva à mercantilização e à homogeneização do trabalho das escolas e dos seus profissionais no âmbito das agendas reformistas que têm introduzido recentes formas de controlo e de prestação de contas nas instituições, invocando a regularização e a monitorização das suas práticas.

Revisitando Lyotard, Machado (2013) refere que a narrativa humanista é substituída pela narrativa da performatividade: a educação vale pelos resultados obtidos e pelo aumento da capacidade performativa, sendo, assim, associada às ambições de competitividade generalizada e às retóricas de desenvolvimento social e económico dos Estados.

Esta alteração de paradigma refletiu-se na edificação de um sistema de omniavaliação que, “paulatina e consistentemente, colocou a escola, como lugar de efetivação das políticas educativas, sob uma espécie de vigilância panóptica que visa uma transparência absoluta” (Machado, 2013, p. 73).

Nos anos mais recentes, a ideia de “mais avaliação = mais qualidade” foi-se propagando de tal forma que nada é deixado ao acaso: primeiro são avaliados os alunos, depois as instituições e, por último, os docentes.

Para finalizar, citando Darling-Hammond:

A **qualidade dos professores** pode ser definida como um conjunto de características pessoais, de competências e de modos de compreensão que um indivíduo traz para o ensino, incluindo determinadas predisposições específicas em termos de comportamento. As características ideais de um professor podem variar em função das conceções e dos objetivos da educação, pelo que será mais produtivo pensar nas *qualidades* que parecem associar-se mais àquilo que se espera que os professores sejam e façam. (2010, p. 200)

CAPÍTULO IV – CONTRIBUTOS PARA UMA MODELIZAÇÃO

1. Em redor do conceito: modelização da avaliação

“A modelização consiste numa representação abstrata das relações (de causa-efeito, de comparação, de repetição de fenómenos) que existem entre os elementos envolvidos na avaliação e os fatores que os influenciam”.

Figari (1998)

O conceito de *modelo* é por si mesmo um conceito polissémico, pelo que importa clarificar o sentido em que o entendemos, no contexto do nosso estudo.

De acordo com o Dicionário da Porto Editora, entende-se por modelo um “esquema teórico em matéria científica representativo de um comportamento, de um fenómeno ou conjunto de fenómenos”.

Os modelos não são ideias surgidas do nada. Eles são o resultado de um processo. Os modelos definem-se, entre outros fatores, em função de cada contexto. O processo de construção ou de apropriação de um modelo já construído é denominado de *modelização*.

A polissemia deste conceito, no âmbito da AAD, e o alargamento da sua ação são resultado de um processo de desenvolvimento, de construção e reconstrução de várias influências e refletem o contexto histórico existente, os propósitos e as intenções filisóficas que avaliadores, teóricos e práticos têm procurado alcançar.

Parafraseando Figari (2012), o sentido e a legitimidade dos resultados da avaliação estão ligados aos modelos de inteligibilidade que ela convoca e à sua modelização enquanto construção de sistemas simbólicos e representativos pelos quais se define e se operacionaliza num determinado contexto social e histórico.

De um modo geral, a definição de modelo é aplicada em numerosos contextos e com utilizações muito diversas: modelo teórico, modelo de análise, modelo matemático, modelo tecnológico, modelo profissional, etc. Neste trabalho investigativo, interessamo-nos mais especificamente por modelo enquanto representação conceptual que permite tornar inteligível uma situação, um fenómeno ou um processo (Le Moigne, 1999), com finalidades científicas, mas podendo igualmente ser orientado em direção à ação em situação. Mouloud (2002) define o modelo em ciências sociais e humanas como uma figuração e ao mesmo tempo um esquema diretório, uma transcrição abstrata mas controlada pelo pensamento lógico de uma realidade concreta, empírica, cujo estudo direto daria apenas relações aproximadas (p. 294). A noção de modelo pressupõe colocar em relação uma “teorização” e a concretização da realidade empírica experienciada.

Segundo Figari (1998), a modelização consiste numa representação abstrata das relações (de causa-efeito, de comparação, de repetição de fenómenos) que existem entre os elementos envolvidos na avaliação e os fatores que os influenciam.

A modelização tende a construir um quadro de interpretação coerente e fundamentado sem o qual a avaliação torna-se subjetiva e arbitrária (Machado, 2007). Para Le Moigne (1977, 2006), a modelização postula à priori não somente a pluralidade dos modelos concebíveis do mesmo fenómeno, mas sobretudo a pluralidade dos modelos de modelização (p. 14). De facto, constata-se na literatura da especialidade em avaliação que é sobretudo uma questão de modelo, mais raramente de modelização e ainda menos de concetualização das diferentes formas de modelização operacionalizadas numa perspetiva explícita de colocar à distância a epistemologia da avaliação.

Deste modo, os conceitos desenvolvidos neste quadro teórico de referência entendem-se como instrumentos, mediante os quais se procura conseguir uma orientação inteligente nessa pluralidade, em que assenta a avaliação dos professores, e solucionar eventuais questões.

Os conceitos operacionais construídos para tal fim surgem como antecipações de hipotéticas soluções de problemas. Estas ficam expostas à

crítica permanente, devendo ser revistas, sobretudo, com base na análise crítica e aferida de dados e resultados.

Com efeito, associa-se, nesta lógica organizativa, o que a teoria nos diz e aquilo que a prática nos mostra. Entende-se que só assim será possível caminharmos no sentido de encontrar um conjunto diversificado de respostas e modelos, aprendendo dos outros e com os outros, ou seja, uma modelização orientada pelas seguintes questões:

- Porquê avaliar professores?
- O que se avalia?
- Como se avalia?
- Que interrogações os modelos e as tendências atuais colocam?

Pois, para além do significado imediato que estas questões colocam, para além da mais visível influência de autores, modelos e práticas, há sempre um conjunto de possibilidades, onde surgem e se desenham perfis e soluções.

Esperamos que os processos de modelização da participação da avaliação apresentados neste capítulo façam parte do processo genérico de investigação que passa pela confrontação (dialética) de um modelo teórico, hipotético com os dados providos de uma situação real. Esta confrontação pode exigir a adaptação do modelo, do seu ajustamento e da sua reformulação (Stufflebeam & Shinkfield, 2007). Com efeito, os modelos de análise de partida são, sabe-se, simplificações úteis para organizar a reflexão e pensar a ação. Mas ainda que indispensáveis não permitem representar com precisão situações reais de participação na avaliação, nem descrever claramente as nuances e contornos de situações específicas. Para melhor ver e representar o real (modelizando-o) seria talvez necessário perante cada caso testar e ajustar os instrumentos de registo, os quadros de análise e as regras de interpretação, em suma, os modelos teóricos de referência (e/ou o referencial de avaliação). Os modelos provenientes destes processos de modelização revelar-se-ão sem dúvida também importantes para ajudar a orientar a ação, uma vez que tais modelos se referem a práticas que integram referenciais e modelos de ação que podem ser (dialeticamente) mobilizados para a planificação, para o processo, para a análise, para a interpretação, para a regulação de cada ação

(do mesmo tipo). Esta modelização integrará, evidentemente, um processo de “remodelização” estratégica.

Uma visão hodierna de avaliação transformou-a num processo integrado e bastante mais abrangente, indissociável de um vasto conjunto de elementos, que vão desde a definição de objetivos e padrões de referência, passando pelos processos de ensino e de aprendizagem, bem como de desenvolvimento de programas, até à conceção de mecanismos de retorno da informação que possibilite introduzir correções relativamente ao percurso seguido, para melhor atingir os objetivos almejados.

Os resultados da investigação e o conhecimento sobre a diversidade de modelos apontam, cada vez mais, para uma conceção ampla de funções e objetivos e para a necessidade de manter um equilíbrio entre funções ou modalidades de avaliação (sumativa *versus* formativa, autoavaliação *versus* avaliação externa, prestação de contas *versus* apoio ao desenvolvimento profissional), as quais, cada vez mais, vão deixando de ser encaradas de forma dicotómica e alternativa, para passarem a ser vistas, preferencialmente, de forma complementar e sistémica.

Da mesma forma, não poderá pensar-se que estas funções ou modalidades, individualmente consideradas, devem ser interpretadas de um modo restritivo e conseqüentemente redutor. Existem muitos meios através das quais estas se podem desenvolver.

Para De Ketele, os estudos epistemológicos sobre os desenvolvimentos da avaliação derivaram através do tempo dos paradigmas da avaliação que foram considerados como modelos privilegiados a seguir por certas categorias de sujeitos em determinadas épocas e lugares. Ora, um paradigma é um conjunto de crenças e pressupostos tanto teóricos como metodológicos, construído em determinada época e que vai servir de credo (Kuhn, 1972) e de modelo (Le Moigne, 1999) durante um certo tempo a investigadores e utilizadores. Os modelos de avaliação ligados a um paradigma particular são representações conceituais, formais, permitindo tornar inteligíveis (aspeto teórico), operacionalizáveis (aspeto metodológico) e éticos (aspeto destacado como importante para Rebber, 2010) os processos de avaliação a levar a cabo.

Quem diz paradigmas diferentes, diz modelos diferentes, diz concetualizações e usos diferentes.

Situa-se, por outro lado, numa preocupação de melhorar a qualidade da educação e no quadro de uma convicção generalizada de que a avaliação constitui um instrumento indispensável ao desenvolvimento da qualidade.

A necessidade impreterível de melhorar a qualidade da educação fez com que, nestes últimos anos, se comesasse a olhar mais atentamente para os professores. De agentes que, anteriormente, desempenhavam um papel escrito por outros, estão a adquirir um papel de protagonistas, enquanto autores das mudanças em educação. Desta forma, agora mais do que nunca, sente-se a necessidade de conceber e desencadear ações que permitam apoiar os docentes, mediante a valorização e o reconhecimento do seu trabalho. Neste contexto, observa-se uma preocupação em estabelecer ou melhorar os modelos de avaliação dos professores, com o objetivo de aperfeiçoar o seu trabalho, através de um reconhecimento explícito do esforço e performatividade, permitindo deste modo a construção de um sistema que contribua para fortalecer o seu protagonismo e a sua corresponsabilização nas mudanças educativas.

Urge criar uma imagem construtiva da avaliação, difundindo uma conceção de avaliação segundo a qual ela representa um instrumento em benefício do professor e da sua desempenho profissional, implicando passar de uma abordagem mais burocrática para outra, de carácter mais profissional. A implementação de um sistema de ADD deveria ser sempre antecedida de um profundo debate e ser apenas efetivada quando houvesse uma aceitação geral por parte da comunidade educativa, fundamentalmente por parte dos docentes. Com toda a certeza, os sistemas de avaliação impostos não conseguem alcançar o objetivo de melhorar a qualidade do ensino.

Um elemento crítico que deve ser tido particularmente em atenção é a qualidade do sistema de avaliação – qualidade que não apenas inclui a adequação das suas características técnicas, tais como a validade ou a fiabilidade, mas também, e sobretudo, a credibilidade e a utilidade, assim como a transparência e a equidade. Ora, para que uma proposta de avaliação seja

de qualidade, esta terá que evidenciar o modelo ideal de docente que preconiza.

É também fundamental relacionar a avaliação dos professores com a da organização escolar no seu conjunto. O docente desenvolve a sua tarefa no seio de uma organização e, por isso, não é possível avaliar os professores sem ter em conta os valores da escola onde está inserido, a sua cultura organizacional, o seu contexto, etc.

Outro elemento essencial consiste no envolvimento do professor. Avalia-se o desempenho docente com o professor e não contra ele. Por conseguinte, é absolutamente necessário incorporar procedimentos de autoavaliação, bem como permitir ao professor estar implicado no processo e na análise dos resultados.

No caso específico da ADD, para além dos aspetos acima referidos acerca das tendências mais generalistas no que diz respeito à participação dos sujeitos, é necessário acrescentar ainda a literatura científica produzida à volta do desenvolvimento profissional e da avaliação dos docentes. Neste contexto, assiste-se também à valorização de modelos de “forma interativa-reflexiva” (Chantraine-Demilly, 1992, p. 144) e o conceito de “reflexão” é o mais utilizado por todos os atores, mesmo que, como efetivamente acontece, haja outros modelos. “Prática reflexiva”, “reflexão-na-ação”, “professor como investigador na ação”, “professores reflexivos”, etc. – são alguns dos termos utilizados hoje em dia no âmbito desta tendência praticamente dominante de formar professores como “profissionais reflexivos” (Schön, 1992; Zeichner, 1992). É neste quadro que a passagem de uma “racionalidade técnica” a uma “racionalidade prática” confere à avaliação de professores um lugar preponderante na construção de processos de reflexividade e de autorreflexividade.

É neste sentido que, a avaliação emerge como uma atividade reflexiva e autorreflexiva, tendo por finalidade tornar os professores atores e autores da construção de si enquanto sujeitos em avaliação, dando sentido(s) às próprias mudanças constitutivas do DPP. Em suma, poder-se-á dizer que as tendências atuais, no contexto da avaliação dos docentes, conduzem a procedimentos

avaliativos que atribuem elevado protagonismo aos próprios professores, uma vez que será aqui que se jogará, finalmente, o desenvolvimento das competências de reflexão, crítica e emancipação. Contudo, apesar de os investigadores considerarem a participação e a reflexão como o objetivo fundamental da avaliação dos docentes, é garantido que as lógicas que encontramos são as mais variegadas e, em muitos casos, afastadas e até mesmo antagónicas àquelas que têm mais reconhecimento científico, pedagógico e político.

A questão da participação dos professores, sobretudo em modalidades reclamam, cada vez mais, processos de negociação, reflexividade e autonomização. Neste âmbito, entende-se a ADD como um processo pelo qual os professores se apropriam da sua própria “mudança”, sendo capazes de desenvolver competências de autocrítica, de autoanálise e de “reflexão na ação”. A ADD é um elemento crucial no desenvolvimento da reflexividade, na medida em que os professores conquistam uma autoridade no processo por via da sua participação.

A eficácia tornou-se o objetivo de todas as políticas educativas – inspirou mesmo múltiplos estudos que, desde os anos 80, se desenvolveram em torno do conceito, muito divulgado nos países da OCDE, de escola eficaz (*school effectiveness*). Esta cultura da eficácia tem granjeado um interesse crescente nos países europeus, do ponto de vista das formas de governação: será que não começa a sobrepor a cultura da qualidade que, apesar de tudo, marcou profundamente a orientação das empresas e das administrações públicas nos últimos anos? A evolução das ideias, neste aspeto, tem sido de tal ordem que já começa a tornar difícil a coabitação entre a qualidade dos processos e a eficácia dos resultados.

Se intentarmos conceber uma grelha de leitura dos fenómenos que acompanham o processo da avaliação, importa, pois, recorrer a uma modelização de carácter mais teórico que nos possibilita antecipar e explicar esses fenómenos: trata-se de passar de modelos normativos para modelos explicativos, que deixam mais livres as decisões relativas aos protocolos de avaliação.

Pode-se atestar que, basicamente, todos os sistemas de ADD têm dois objetivos primordiais: não somente o de melhorar ou assegurar a qualidade do ensino, como também o de obter as informações necessárias que tornam possível tomar alguma decisão relativamente ao professor (aumento remuneratório, evolução na carreira docente, etc.). O primeiro arrigado a uma avaliação de tipo formativo e o segundo a uma avaliação de tipo sumativo.

A ADD tem como um dos seus principais objetivos, formulados de um modo mais ou menos explícito, a melhoria da qualidade do ensino; dito por outras palavras, procura contribuir para o desenvolvimento profissional do docente, mediante a manutenção ou a otimização do desempenho e dos resultados escolares. Além disso, pode-se afirmar que esta avaliação formativa constitui o objetivo fundamental nos sistemas de avaliação internos, bem como na avaliação dos professores desenvolvida pelas próprias instituições.

Neste contexto, qualquer proposta de avaliação docente deve partir de uma conceção sobre o que significa ser um bom professor. Assim, os modelos de avaliação serão diferentes conforme se considere que um bom docente é aquele que desenvolve boas práticas na sala de aula, que os seus alunos aprendem, que sabe a matéria e sabe ensiná-la, ou aquele que possui um determinado número de características e traços próprios.

Encontramos, assim, em Rodrigues e Machado (2012), a lembrança da crítica já antiga feita à “oposição fundadora da dicotomia entre avaliador e avaliado, sujeito e objeto, etc”, segundo a qual “a atividade de avaliar seria mais um processo objetivo de medida da performance, em proveito exclusivo do sujeito avaliador. Este “colocar em causa epistemológica e social” constitui uma etapa importante da redefinição do processo avaliativo em direção às conceções anunciadoras da aparição dos conceitos da avaliação formativa (Allal, Cardinet, Perrenoud, 1979) e mais tarde da avaliação para a aprendizagem (Stiggins, 2005).

A ADD pode, sem dúvida, converter-se num elemento motivador de primeira grandeza que ajude a melhorar a qualidade e a equidade da ensino. Todavia, o “para quê”, “para quem” e “como se faz” possibilitará saber se aquela avaliação consegue realmente contribuir para o referido objetivo ou se,

pelo contrário, se converte num elemento perturbador.

Alves e Machado (2003) distinguem duas metanarrativas de legitimação da avaliação dos professores, a saber: a “metanarrativa do controlo” e a “metanarrativa da emancipação”.

A “metanarrativa do controlo” caracteriza-se, segundo os autores supracitados, pelos seguintes aspetos: um contexto de decisão centralizado, privilégio do critério da eficiência, ênfase das performances e da performatividade e conformidade normativa. Nesta linha de pensamento, a avaliação de professores emerge, pela sua “exterioridade” e “objetividade”, ao serviço das políticas da Administração Central no âmbito do qual se presta a cumprir o propósito, implícito e explícito, de controlar os resultados do sistema, das escolas e dos professores. Desta forma, os modelos de avaliação que se orientam segundo uma lógica do controlo destinam-se, de modo mais ou menos acentuado, a reduzir ou a anular a participação dos professores no próprio processo de avaliação.

No que concerne à “metanarrativa de emancipação”, Alves e Machado (2003) salientam que se trata de uma construção discursiva que, no contexto de uma conceção sócio-construtivista da aprendizagem e de uma perspetiva reconceptualista, legitima a avaliação principalmente pela sua função crítica, personalizadora e emancipatória. Por conseguinte, atribui-se uma centralidade ao sujeito em avaliação, não somente pelo facto de se lhe conceder protagonismo nos procedimentos avaliativos, mas sobretudo devido à afirmação do propósito da sua emancipação pedagógica, social e política. Neste âmbito, desenvolvem-se modelos de avaliação que se alicerçam num grau elevado de participação dos atores, privilegiando práticas de negociação, diálogo e decisão, o que passa, inúmeras vezes, pela ênfase da função “formativa” e reguladora, pela apropriação crítica de critérios, pela corresponsabilização nas decisões e métodos e técnicas mais abertos e participativos. O anseio pela emancipação instiga, deste modo, na avaliação um carácter de autorreflexividade e de autonomização que, na sua “radicalização”, pode reivindicar modelos de tipo meta-participativo, nos quais os sujeitos passam de atores a autores do próprio processo de avaliação,

tendo um protagonismo quase exclusivo.

Rodrigues e Machado (2012) instituem uma tipologia convincente de “lógicas de participação dos atores” na avaliação. Estabelecem a “integração do processo de participação na avaliação” que modelizam, de forma a criar uma grelha de tratamento de dados em relação a esta dimensão que conduz a uma produção de resultados de tipo social e político, sem que o saber assim constituído seja definido ou apelidado; apercebemo-nos aqui que poderá ser apenas um saber coletivo e partilhado.

Será que existe alguma possibilidade de ultrapassar a aparente antinomia entre a necessidade de controlar a evolução das carreiras dos professores e a preocupação, não menos importante, com o seu desenvolvimento profissional e a sua disponibilidade para a melhoria do funcionamento do sistema educativo? A resposta a esta questão está, talvez, na escolha que se faça a respeito da avaliação dos professores. A solução pode, então, encontrar-se no referencial de avaliação que irá presidir à escolha de critérios e indicadores com que se decida fazer as apreciações. A resposta pode, assim, antecipar-se no momento da construção daquele referencial, da escolha dos seus modelos e dos seus métodos, bem como da representatividade atribuída aos atores: a sua elaboração negociada seria o prenúncio da implementação de uma avaliação negociada de professores.

De acordo com Figari (2012), são evocados *modelos conceituais* da avaliação (como por exemplo, o de “regulação interativa” – citado por Morrissette *et al.* (2012), permitindo “estruturar” a atividade de avaliação), *modelos explicativos* dos fenómenos relevando da avaliação (como por exemplo, o modelo interacionista, apresentado por Merle, 2012), *modelos* designados como *referenciais subjacentes* por Demailly (2012), bastante próximos dos que se podem apelar de “paradigmas”, segundo De Ketele (2012), *modelos prescritivos* de “práticas eficazes” (formulados por Laveault, 2012). O conjunto fica muito alargado e o investigador tem a possibilidade de aceder a diversos discursos sobre o recurso à definição de modelo nas escolhas metodológicas inerentes às atividades de avaliação.

Dessa leitura, pode-se retirar dois tipos de postura face ao recurso potencial a modelos de avaliação: uma postura passiva e uma postura ativa. Chamar-se-á de postura passiva a que consiste em mobilizar o modelo conhecido, validado num campo científico ou disciplinar preciso como grelha de leitura do fenómeno estudado. Os exemplos mais claros figuram em Merle (2012) e em Valoires *et al* (2012). Merle (2012) utiliza o modelo interacionista para “melhor dar conta da diversidade das situações escolares apreendidas e para “tornar inteligível o sucesso escolar em meio popular”. Quanto a Valoires *et al.* (2012) operacionalizam um modelo de atitude ilustrando “a teoria do comportamento planificado”, operação a partir da qual podem, então, organizar-se as diferentes fases da medida avaliativa. Na diferença desta postura dita “passiva” face a um modelo (o modelo existe não se cria) a postura dita “ativa” representa portanto o conjunto das *démarches* levadas a cabo para construir ou reconstruir um modelo apto a tomar conta de uma situação de avaliação particular. Assim, segundo Vial (2012), modelizar é “um conceito frequentemente utilizado para designar uma formalização generalizante”; “é um processo não um procedimento”. Para Morrissette *et al.* (2012) trata-se de elaborar “uma representação esquemática tornada um artefacto conversível (...) constituindo uma grelha teórica”. Quanto a Rodrigues e Machado (2012), concebem que modelizar consiste em “construir referenciais com experiência e com a reflexão que o processo de avaliação suscita”. Estas tomadas de posição conduzem a conceber a hipótese de uma espécie de consenso sobre o interesse de dispor no desenrolar da atividade avaliativa, de instrumentos concetuais intermediários entre “paradigmas” e critérios, aptos a explicar os resultados de diferentes operações dispersas graças a um comparativo único e reconhecível: estes instrumentos seriam apelidados de “modelos”.

Na ótica de Figari (2012), podemos tentar conceber uma tal configuração de modelos de avaliação à volta dos três níveis que os autores convocados parecem ter retirado: o nível do *modelo concetual* (ligado a uma teoria: do funcionamento, dos sistemas, da medida, da aprendizagem, da atividade, etc.). O nível do *modelo explicativo*, espécie de grelha de leitura avaliativa utilizável em situações semelhantes (avaliação de aprendizagens precisas, avaliação

comparada de dispositivos educativos, por exemplo). O nível do *modelo prescritivo* de “prática eficaz” (formativo, metacognitivo, etc.). Na senda de Machado, torna-se possível construir “um conjunto de hipóteses de trabalho a partir das quais se pode desenvolver uma consolidação empírica” (2007, p. 66). O modelo assume, assim, um papel heurístico, permitindo ao avaliador aceder à inteligibilidade do real com a dedução de elementos que a modelização (ativa ou passiva) designou como característicos. Postulamos que nestes três níveis de modelização, os modelos de inteligibilidade do real propostos pelos autores são reconhecidos e negociados na comunidade dos avaliadores (praticantes e investigadores) mesmo para além da “aldeia” que os reúne.

Na procura de inteligibilidade para interpretar os resultados da avaliação, o recurso ao conceito de “paradigma” estende-se na “aldeia dos avaliadores”, pelo menos desde a publicação de De Ketele (1993). Várias utilizações do termo “paradigma de avaliação” foram formuladas por diversos autores, principalmente à volta de três categorias: a referência partilhada entre investigadores de uma mesma comunidade científica, uma mesma visão do mundo, um conjunto de modelos de avaliação.

Rodrigues e Machado (2012) utilizam o conceito de paradigma como a formalização de uma visão do mundo, uma construção metateórica que visa organizar e sistematizar as concepções e as práticas da avaliação. Os três paradigmas propostos por estes autores pretendendo reagrupar e classificar as diferentes posturas de avaliação possíveis em *objetivistas*, *subjektivistas* e *interativas-dialéticas*, reúnem de maneira bastante fidedigna a tipologia de Cardinet (1979): *avaliação externa*, *interna* e *negociada* e podem também em menor medida aproximar-se, se as agruparmos, às formuladas por De Ketele (2012): *avaliação medida*, *avaliação intuitiva-pragmática*, *avaliação das/para as aprendizagens*). Vial (2012) não recorre ao conceito de paradigma, mas podemos colocar a questão se a expressão “modo de pensamento” que ele utiliza não constitui disso uma outra faceta que parece mesmo prolongar-se através do sentido que ele atribui ao conceito de “modelo de avaliação”, definido como “um conjunto organizado de princípios de ação, dependendo para o sujeito avaliador de teorias”. Esta abordagem do paradigma como visão

do mundo respeitando no sentido original do conceito, alarga-o de tal forma que ele torna-se apto para definir a subordinação da ação avaliativa a finalidades identificadas, consagrando o seu estatuto teológico, mesmo filosófico, senão científico.

Mesmo se De Ketele (2012) parte da definição canónica de paradigma como “quadro de intenção de uma comunidade científica”, conserva o termo para falar dos modelos utilizados pelos avaliadores quando constroem a visão da atividade que eles desenvolvem. O conceito torna-se, então, “um modelo privilegiado a seguir (...) em determinadas épocas e lugares”. Quanto a Merle (2012), utiliza, igualmente, a noção de paradigma como um conceito metodológico quando evoca por exemplo o “paradigma estatístico” ou o “paradigma interpretativo” mais aplicáveis, com efeito, no decurso de um protocolo avaliativo. A coexistência destas diferentes formulações leva-nos a sugerir que, se o conceito de paradigma pertence à esfera da epistemologia e, se os autores aplicam a “modelos” ou “formas de pensar” a avaliação, ele permite conceber o *epistema* (a avaliação pertencendo ao questionamento científico e reclamando em postulados, regras, métodos que orientam uma comunidade de investigadores) afirmando ao mesmo tempo, a crença (a avaliação tornando-se uma prática estabelecida de juízo de valor, pedindo somente para ser instrumentalizada).

É por isso, que este conjunto de formulações deve ser completado pela seguinte nota: certos autores, reclamando determinada posição, estabelecem um elo explícito ou implícito entre prática avaliativa e investigação científica, através deste recurso aos “paradigmas”. Assim, aludimos que Allal (2012) lembrando Kuhn (1970) utiliza o conceito de paradigma, forjado no contexto da investigação científica para “interrogar os fundamentos epistemológicos da avaliação”. Podemos interrogar, então, se o avaliador no seu nível de intervenção pode desempenhar o seu papel sem recurso aos “paradigmas” para referir os seus protocolos e situar os seus dados, para dispor de uma grelha de interpretação ligada a uma visão mais geral da aprendizagem, dos seus processos, assim como dos seus dispositivos. Quer se queira ou não, quer se reclame ou não os diferentes paradigmas definidos, forjados ou

evocados pelos participantes não constituem, cada um no seu contexto, o elo intrínseco e inelutável entre pesquisa e avaliação?

A “aldeia dos avaliadores” abrigando todas as correntes de pensamento aqui evocadas, assim como todas as potencialidades de convergência, de teorizações unificadoras e de possibilidades de construção de um campo praxiológico específico, existe.

Tendo em conta o referente teórico acima apresentado, segundo o qual a avaliação de professores se constitui como elemento integrante de um processo de mudança, desenvolvendo competências de autocrítica, autoanálise e autorreflexividade, julgamos que é possível construir uma hipótese de modelização das práticas de avaliação de professores.

Um modelo de ADD participativo de tipo negociado dialógico, visa sobretudo constituir a avaliação como um processo de regulação, apoio e cooperação, pelo que valoriza principalmente os aspetos ligados às políticas de tomada de decisão a partir de um referente democrático e pluralista. Valorizando não só o produto como também o processo, a avaliação decorre da participação dos sujeitos em avaliação na negociação dos referenciais, da definição de critérios, na produção de juízos e na tomada de decisões. Trata-se, pois, de uma lógica de “interavaliação”, de pendor marcadamente formativo, que pode ser considerada no âmbito de um paradigma crítico de avaliação, no qual a avaliação emerge como uma coconstrução e uma relação dialética (Rodrigues, 2002, p. 90).

Se quisermos situar as atuais construções discursivas (quer dos investigadores, quer dos práticos) em torno da avaliação de professores, pode dizer-se que estarão situadas num princípio de participação dos sujeitos nos processos de avaliação no intuito do desenvolvimento de competências de reflexividade e de autorreflexividade.

Numa ótica de desenvolvimento, a avaliação é um mecanismo de regulação de práticas, cujos parâmetros e critérios são concebidos de modo a produzir informação de retorno a cada professor que ele possa utilizar como condição de aprendizagem.

Figari (2007) refere três paradigmas de avaliação. Na nossa opinião, é

necessário distingui-los epistemologicamente, mas na prática coexistem, sobretudo se os virmos como ciclos de um processo de gestão da qualidade: umas vezes, a avaliação é um ciclo simples e confronta os resultados com a ação desenvolvida, para confirmar a efetividade do trabalho realizado; outras vezes, o ciclo é duplo: verifica resultados, compara-os com outros e com os objetivos, e questiona os próprios objetivos. Daí resultam ajustamentos.

Mas, de tempos a tempos, é necessário questionar a própria estratégia de avaliação e desenvolver mecanismos de meta-avaliação docente para poder gerir em função do que se verificou e aprendeu. Se não se souber usar ou gerir o conhecimento que a avaliação produz quando triangula os resultados que se tem vindo a obter num determinado período de tempo com os objetivos que nos propusemos e as estratégias adotadas, estará em causa a sustentabilidade do nosso progresso educativo.

É preciso ter presente que só se aprende por *feedback* e que este se pode organizar de diversas formas. Aprende-se quando existe predisposição para aprender. A predisposição necessita fundamentalmente que se desenvolva uma cultura de partilha, de reflexão e de olhares cruzados. Avaliar é cruzar olhares sobre a mesma realidade, a partir de referentes comuns e no respeito pela autonomia de todos e de cada um dos aprendentes ou profissionais.

A avaliação é, também, uma condição para empossarmos de autonomia as organizações, os indivíduos e os agentes. Sem avaliação, a ideia de autonomia não faz sentido, porque é condição, também, da própria autonomia a prestação de contas pelo seu exercício. Nesta linha de pensamento, é necessário difundir as práticas de avaliação. É necessário que o projeto de avaliação nas/das escolas prossiga, se consolide e produza resultados.

Em síntese não existe nenhum modelo teórico ou conceptual perfeito, pronto a vestir, que nos garanta o sucesso. Todas as medidas e todos os sistemas se têm de adequar a contextos concretos, a contextos do sistema, a contextos da cultura das escolas e dos professores e, em particular, a contextos históricos precisos que são uma herança que tem que ver com as práticas instituídas de há muito: existência ou não de mecanismos de garantia

da qualidade da formação inicial e contínua dos profissionais, do êxito ou do não êxito, da suficiência ou insuficiência desses mecanismos de garantia da qualidade. Mas também tem que ver com a herança e as práticas instituídas, herdadas do próprio sistema de avaliação dos professores.

2. O contributo da referencialização

“A referencialização consiste em assinalar um contexto e em construir, fundamentando-o com os dados, um corpo de referências relativo a um objeto (ou a uma situação), em relação à qual poderão ser estabelecidos diagnósticos, projetos de formação e avaliações”.

Figari (1996, p. 52)

A ADD é um processo que se reveste de enorme complexidade. Neste sentido, em qualquer proposta de avaliação de professores é fundamental a definição do *ponto de vista* para que se possa conhecer o fim da avaliação, a razão por que se avalia, e em referência a quê o objeto é avaliado.

Para tal, torna-se necessária uma metodologia que facilite o desenvolvimento de um processo que possibilite não só juntar esses referenciais mas, sobretudo, os ajude a construir, a problematizar e a explicitar. Figari (1996) designa essa metodologia por *referencialização*.

Este autor apresenta-nos a referencialização como uma metodologia de investigação e avaliação que se caracteriza por utilizar um *referencial* que é construído e que permite analisar e comparar a situação desejada (ou ideal) com a situação real; por utilizar diversos procedimentos com o objetivo de recolher e tratar dados relativamente à estrutura e função do dispositivo educativo a avaliar; e por último, por utilizar a formulação de hipóteses, tendo em vista a explicitação de resultados.

De uma forma mais sistematizada, Alves explica os objetivos essenciais do processo de referencialização, a saber:

- i) encontrar e/ou construir referentes;
- ii) operar diagnósticos provisórios que se destinam a motivar o prosseguimento da procura sistemática de informações;
- iii) definir dimensões de avaliação: abrir categorias de questionamento que

- desembocarão na formulação dos critérios utilizados para a avaliação;
- iv) delimitação do contexto num ambiente multiforme, criando um quadro em relação ao qual os diagnósticos poderão ser discutidos;
- v) justificar e nomear os critérios que presidirão à avaliação. (2004, pp. 96-97)

Figari entende a referencialização como um modo de abordagem alternativo ao quadro de referências *normativo* – que é preexistente e fechado e que apenas relaciona um resultado com outro resultado – e ao quadro de referências *criteriado* – que “relaciona o resultado com os critérios que determinam o sentido da *performance* no conjunto do processo” (1993, p. 142). A referencialização distingue-se destas duas concepções, afirmando-se como “um processo específico de explicação ou de construção de um quadro de referências” (1993, p. 149).

Para explicitar este conceito, o mesmo autor faz a distinção entre “referente”, “referencial” e “referencialização”:

- o referente designa “aquilo em relação ao qual um juízo de valor é produzido”, ou aquilo “que fixa o estado final necessário ou desejável” e “desempenha um papel instrumental”. Este, é requerido para o ato de avaliar, que consiste “numa reflexão sobre a distância entre referente e o referido (designa a parte da realidade escolhida como “material” para esta reflexão ou medida)” (Figari, 1993, p. 150);
- o referencial designa o sistema de referências quando este é “considerado de uma vez por todas como estando estabelecido, generalizável e normativo”, isto é, um “produto acabado” (Figari, 1993, p. 151);
- a referencialização é o processo de “empreender uma investigação de referências pertinentes, podendo explicar e justificar a concepção e a avaliação de um dispositivo educativo, visto que este (...) constitui o objeto de uma deslocação do seu quadro de referências habitual e exige uma redefinição” (Figari, 1993, p. 151). Dito de outra forma, Figari entende a referencialização como um “processo de elaboração do referente (articulado em torno das suas duas dimensões: geral e situacional)” que “consiste em assinalar um contexto e em construir,

fundamentando-o com os dados, um corpo de referências relativo a um objeto (ou a uma situação), em relação ao qual poderão ser estabelecidos diagnósticos, projetos de formação e avaliações” (1996, p. 52).

Ainda no contexto desta distinção, o supracitado autor sustenta que a referencialização «pretende ser um método de delimitação de um conjunto de referentes e nisso se distingue do referencial que, por sua vez, designa um produto acabado e, mais exatamente, uma formulação momentânea da referencialização» (Figari, 1996, p. 52).

Rodrigues refere que, a avaliação inclui o *controlo* se esta for preconizada como “verificação ou medida das distâncias, discrepâncias, desvios, conformidade ou coerência, quer seja entre planificação e realização, regulamentação e aplicação, objetivos e resultados, quer como resultados e necessidades”. Com a referencialização, a avaliação ultrapassa o *controlo*, pois esta requer “uma reflexão sobre os referentes e a justificação da escolha ou elaboração do referencial” (1993, p. 28).

A referencialização depreende a construção de um quadro de referentes anterior à avaliação, que será devidamente criteriado. Esses referentes têm duas origens: interna e externa. Os referentes externos têm a ver com os normativos e outros referentes existentes fora das escolas; os referentes internos dizem respeito a todos aqueles que são construídos na própria instituição escolar, designadamente o PE, o RI, o PAA, entre outros.

Assim, a referencialização torna possível a triangulação de dados, que configuram um processo de integração “numa explicação coerente (não necessariamente uniforme)”, que permite contrariar “o carácter disperso, fragmentário e, por vezes, contraditório dos dados”. Através da referencialização participada e criteriada uma “progressiva espiral de discernimento vai sendo realizada a partir de uma negociação e vai-se desenvolvendo num processo contínuo de reflexão” (Santos Guerra, 2002, pp. 280-281).

A vantagem da modelização da construção e avaliação de um dispositivo educativo não só permite contextualizar e fazer participar a comunidade

educativa da escola, pois a identificação dos referentes e a definição dos critérios parte dos próprios atores, envolvendo-os na sua construção mas, também, definir a avaliação. Na sua implementação, possibilita ainda tornar transparente o processo de avaliação e considerar todas as referências consideradas fundamentais. “Essas referências não se juntam simplesmente aos quadros gerais: elas contribuem para redefinir o objeto a construir e avaliar, assim como a natureza das relações entre os diferentes atores envolvidos” (Figari, 1993, p. 149), promovendo, desta forma, a autonomia das escolas pela valorização das decisões dos agentes educativos.

Assim entendida a referencialização, como modelização da construção e avaliação de um dispositivo educativo, constitui uma *démarche*, isto é, um processo.

Esta prática de investigação - a referencialização - assume-se como um processo de construção de um sistema de referências que constitui um modelo de compreensão dos dispositivos educativos.

Utilizar esta expressão é colocar a hipótese segundo a qual o dispositivo não é uma simples categoria descritiva dos sistemas de formação, mas que é, em si mesmo, «educativo» quando desempenha um papel formador” (Figari, 1996, p. 30).

Importa, então, explicitar o que se entende por *dispositivo educativo*. Ao associarmos o termo *dispositivo a educativo* atribuímos-lhe uma dimensão e valoração que nos transporta para algo mais complexo.

Hadji define-o como

(...) o conjunto das modalidades previstas de levantamento e tratamento da informação. O dispositivo descreve e articula, em primeiro lugar, determinadas modalidades de recolha de informação: Circunstâncias e momentos; natureza das informações a recolher e instrumentos de ajuda deste trabalho. (1994, p. 148)

E, ainda, o define como “conjunto coerente e articulado das modalidades de recolha de informação (atores, momentos, instrumentos), construído em função dos objetivos da avaliação” (Hadji, 1994, p. 186).

Vilhena, tendo como base o pensamento de Figari (1996), diz que:

(...) existem vários tipos de estruturas educativas (de carácter permanente ou ocasional) que têm no quadro específico do sistema educativo, um papel a desempenhar no que respeita a aquisição de competências e/ou qualificações. Figari prefere referir-se-lhe conciliando os dois termos *dispositivo* e *educativo*: o termo *dispositivo* diz respeito não só à parte visível como também aos fenómenos relacionados com a sua estruturação; *educativo* porque, não se limitando a uma função descritiva, é utilizado simultaneamente com «finalidades de aprendizagem». (2000, p. 176)

Alves (2004) apresenta-o como algo que procura a eficácia, analisa efeitos, reportando-se a um sistema congruente de valores sustentado em torno da produção de um juízo que demanda uma argumentação, justificando, portanto, a formulação de um referencial.

Ainda segundo Alves:

Um dispositivo é frequentemente breve e situacional, procura a eficiência, verifica resultados e, para ser eficaz, tem de se referir «a um campo de conhecimentos identificados ou a um sistema coerente de valores» (Figari, 1996), tratando-se, portanto, de uma questão de saber por que é que se avalia, de forma a compreender os resultados produzidos. Como a emissão de um juízo exige uma fundamentação, proceder-se-á à formulação de um referencial. (2001, p. 229)

Na senda de Figari (1996), qualquer dispositivo educativo caracteriza-se por três dimensões indissociáveis: o *induzido*, o *construído* e o *produzido* (ICP). Estas conceptualizações são tão importantes quanto procurarmos modelos que nos permitam uma avaliação dos dispositivos educativos que assumem três dimensões, as quais Figari formula em questões:

1. Como tratar as determinações que *induzem* as escolhas educativas que justificam a prática deste ou daquele dispositivo? (...)
2. Como explicar, acompanhar e orientar a elaboração dos projetos, dos programas, dos currículos?, isto é, ao nível do construído? (...)
3. Como observar, por fim, e interpretar as formas evidentes, e mesmo dadas a ver, desta ação assim como os seus efeitos, isto é, a sua produção? (1996, pp. 32-33)

É, neste contexto, que se preconiza a referencialização como modelo de avaliação dos dispositivos educativos. No primeiro nível – o induzido, manifesta-se a função diagnóstica que interpreta os dados da situação; no segundo nível – o construído aclara-se a função de regulação que pilota os processos de construção e, por último, – o produzido, assume a função sumativa que acrescenta a dimensão da produção de competências e de reconhecimento social (Figari, 1996).

Para Figari, o esquema induzido-construído-produzido é uma tentativa de “dispor de um princípio explicativo do funcionamento dos dispositivos educativos” (1996, p. 63) e poderá constituir um instrumento ao serviço da referencialização.

Vejamos agora como decorre o processo de referencialização, ou seja, a procura das referências no sentido de se constituir um modelo que auxilie a “descrição” do dispositivo a avaliar.

Esta metodologia inclui “recolhas sucessivas de informações confrontadas com categorias de referência que foram sendo sucessivamente construídas, interpretação e diagnóstico, participação dos atores e pesquisa sobre as especificidades da situação” (Figari, 1996, p. 117).

Segue-se, então, a ordenação dos procedimentos necessários à construção de um referencial, segundo uma proposta de Figari (1996, pp. 154-174):

1. Num primeiro momento, partindo de um pedido (de uma instituição, por exemplo) e de um conjunto de questões/pontos colocados, o avaliador identifica os “níveis em que a avaliação é desejada” e verifica os elementos que são necessários para analisar informações correspondentes a esses níveis;

2. Depois, a definição de um *projeto de avaliação* que deve explicitar a “busca de sentido dos fenómenos para todos os atores envolvidos” e que inclui *orientações* e uma *proposta de abordagem metodológica*.

As *orientações* poderão incluir os seguintes pontos: (1) contribuir para uma reflexão sobre o dispositivo (currículo, programa), especificando que, numa primeira fase do estudo será construído o sistema de referências com a colaboração dos atores, e numa segunda fase, será feita uma recolha de

informações no seio do próprio sistema; (2) estudar um dispositivo em referência às finalidades do sistema, porquanto “avaliar um dispositivo implica uma referência prévia às finalidades que presidem à sua própria existência” (Figari, 1996, p. 157); e (3) descrever a identidade do dispositivo, ou seja descrever o currículo ou programa na sua especificidade.

A proposta de abordagem metodológica abrange: *o estudo do dispositivo* e socorre-se da análise de conteúdo de documentos descritivos e prescritivos; a *análise do funcionamento* que implica a observação; e a *análise dos efeitos* que compreende o tratamento dos resultados escolares, o questionamento dos atores e parceiros (alunos, professores, etc.), entre outros métodos.

3. Partindo das questões/pontos levantados no pedido inicial, tem lugar uma formulação de novas questões (interrogações), às quais o estudo deve dar respostas antes de poder responder aos primeiros;

4. De seguida, procede-se à elaboração de um *plano de estudo*, nomeadamente “um plano de descrição do dispositivo que possa permitir, terminada a primeira fase do estudo, fornecer não só uma análise das características visíveis do dispositivo, mas também a lista das questões que estas características colocam à avaliação” (Figari, 1996, p. 158). Neste plano têm lugar os seguintes elementos: a) *as dimensões do problema*; b) *o ajustamento das questões*; c) *as linhas de investigação e a construção de um corpo de materiais*; e d) *os modos de tratamento e análise*.

a) Nas *dimensões do problema*, inclui-se o tratamento das questões (interrogações) formuladas (decorrentes das questões/pontos expressos no pedido), uma vez que a “referencialização passa por uma reflexão prévia sobre cada uma delas” (Figari, 1996, p. 159); e a definição da correspondência entre as questões de avaliação e as “dimensões do dispositivo a avaliar”, ou seja, constrói-se um referencial de avaliação do conjunto do dispositivo mostrando a relação entre as diferentes questões de partida e as dimensões gerais do problema posto em cada questão.

b) No *ajustamento das questões*, identificam-se “objetos da avaliação” (que correspondem às questões formuladas anteriormente) e “dimensões do estudo que daí decorrem” (que correspondem às anteriores “dimensões do

dispositivo a avaliar”). Para cada um destes pontos formulam-se, então, subquestões.

c) *As linhas de investigação e a construção de um corpo de materiais*, corresponde à organização e concretização da recolha de informações. Determina-se para cada um dos elementos definidos anteriormente (“objetos de avaliação”, “dimensões do estudo que daí decorrem” e “questões”) os métodos a utilizar na obtenção de informações – Figari (1996) designa-os por “linhas de investigação” - e os “materiais a reunir”, isto é, as fontes de informação.

d) *Os modos de tratamento e análise* correspondem ao momento da referencialização em que se tratam as informações recolhidas, encontrando categorias. Nesta fase, através de uma análise, o avaliador pode identificar os problemas levantados por cada categoria (por exemplo, identificar o desvio existente entre o que estava prescrito nos programas e a interpretação dos atores). Aqui, definem-se alguns “pré-diagnósticos” que se destinam a formular, de forma fundamentada, as categorias do referencial de avaliação.

5. Segue-se a construção do referencial, propriamente dita, reagrupam-se os diferentes elementos num documento sinóptico que permita destacar as ligações lógicas que se estabelecem entre as diferentes referências e as operações de que estas são objeto. Esta organização inclui: a) “a árvore das dimensões do objeto avaliado”; b) “as hipóteses” que prefiguram a avaliação considerada; c) os “modelos de interpretação” julgados pertinentes; d) as “fontes de informação”; e) os “critérios de avaliação”; e f) os “atores envolvidos”.

a) A “árvore” corresponde às organizações esquemáticas que relacionam as “dimensões a avaliar” e as “questões colocadas” com as categorias encontradas (estas correspondem às diferentes características do dispositivo);

b) Partindo das categorizações obtidas na “árvore” para cada “dimensão do dispositivo a avaliar”, formulam-se *hipóteses* de avaliação, isto é, várias explicações possíveis acerca do objeto a avaliar – aqui, o trabalho de referencialização consiste em esclarecê-las e sustentá-las. Esta fundamentação e verificação das hipóteses deve permitir formular uma

hipótese geral que procure explicar o conjunto do dispositivo avaliado.

c) A partir desta fase, o avaliador escolhe os *modelos de interpretação* que permitirão a leitura das informações constituídas. Desta forma, Figari sugere alguns domínios a partir dos quais se pode “ler” o dispositivo em avaliação, tais como: a sociologia do currículo, a psicologia cognitiva e as teorias da avaliação em educação;

d) Apresentar as *fontes de informação* é essencial para evidenciar o rigor e a clareza da avaliação – aqui, pode organizar-se um quadro que explicita a correspondência entre as “dimensões do objeto a avaliar”, a “informação invocada” (fontes) e a “informação provocada” (técnicas de recolha de dados);

e) A formulação de *critérios de avaliação* constitui o termo da construção do referencial. Os *critérios de avaliação* devem trazer uma significação aos resultados que a avaliação terá de produzir e manipular e devem ser traduzidos em indicadores precisos que possam ser submetidos à quantificação e discriminação (aqui, pode organizar-se um quadro que coloca em paralelo as “dimensões do dispositivo a avaliar”, os “critérios de avaliação do dispositivo” e os “indicadores”). A partir destes elementos, o avaliador apresentará resultados, juízos, opiniões ou decisões;

f) Os *atores envolvidos* são também elementos da referencialização e, por isso, devem ser evocados no referencial. Neste caso, podem identificar-se dois tipos de atores: os “utilizadores” e os “criadores” do dispositivo.

De todo este processo, deverá resultar um documento que “apresente as diferentes fases da referencialização e as dimensões estudadas acompanhadas das justificações traduzidas pelos dados existentes ou recolhidos” (Figari, 1996, p. 174).

Figari (1996) salienta que cada avaliação é única e que por isso, os referenciais são efémeros. Pelo facto de refletir a identidade do dispositivo a avaliar, representa também um momento único na sua evolução. É neste sentido que o mesmo refere que, após o cumprimento da avaliação, o referencial construído não deve ser aplicado a outras avaliações sob pena de se tornar “normativo” e restringir a avaliação a uma medida de conformidade à sua norma.

3. A relevância do quadro de referência

“O quadro de referência é um conjunto de normas, valores, objetivos, perfis de desempenho, padrões de qualidade, etc., estabelecido externamente, a partir do qual se configura o modelo de avaliação”.

Martins, Pessoa e Vaz Rebelo (2011, p. 70)

Uma das características das sociedades hodiernas é indubitavelmente o papel atribuído aos sistemas educativos, na busca por uma maior equidade na educação e na formação e, sobretudo, no investimento em capital humano altamente qualificado, no quadro de uma acrescida competitividade e de um imperativo de otimização dos recursos públicos.

Assim sendo, compreende-se, pois, que as numerosas reformas educativas implementadas nas últimas décadas tenham atribuído um enfoque particular ao papel, à formação, ao perfil de atribuições e de liderança proativa, assim como ao de eficácia e eficiência do trabalho docente.

Segundo Alves, Flores e Machado,

Perguntar, hoje, pelo “valor” do que fazem os professores não pode deixar de remeter, necessariamente, para a discussão sobre os próprios processos de construção científica, política e social dos “quadros de referência”, dos “padrões de desempenho” ou dos “referenciais de qualidade”: quem os constrói? como construí-los? como utilizá-los? (2011, p. 12)

Num tempo de conflito de referenciais, estas questões conduzem urgentemente para um processo de legitimação, que deverá ocorrer prioritariamente por uma reinterrogação das práticas dos docentes, com os docentes e pelos docentes. As mudanças só serão sustentáveis se os professores forem os seus sujeitos e dirigirem os seus esforços individuais e coletivos para o aperfeiçoamento das suas práticas.

O QR para a prática docente é uma “ferramenta” indispensável para a definição de aquilo que é entendido por uma boa prática docente. Estes profissionais da educação ao disporem de padrões claros da sua prática

docente e de descrições de como esses padrões se evidenciam nos vários contextos, revelam-se capazes de, gradualmente, refletirem mais profundamente sobre o seu trabalho.

Neste sentido, os padrões para a ADD devem ser claros e detalhados de modo a que os avaliados entendam quais os objetivos a atingir e os avaliadores possam proporcionar apoio nos domínios em que seja necessário melhorar, sempre numa lógica de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Na esteira de Danielson,

O Quadro de Referência para a prática profissional pode ser usado com uma vasta gama de propósitos, desde ir ao encontro das necessidades dos professores principiantes, até desenvolver as competências dos mais experientes. Porque ensinar é uma atividade complexa, é útil possuir um mapa do território, estruturado à volta de um entendimento partilhado do que é ensinar. Os professores principiantes estão, necessariamente, mais preocupados com a sobrevivência diária; os professores experientes querem melhorar a sua eficácia e ajudar os colegas a fazer o mesmo; os professores excecionais podem querer obter uma certificação avançada e servir como recurso para os colegas menos experientes. (2010, p. 2)

Os professores são capazes de aprender uns com os outros e de, assim, enriquecerem a sua própria prática docente, sobretudo quando as suas atividades de partilha, colaboração e reflexão são organizadas à volta de um QR comum. É através de um diálogo sério e profissional acerca das componentes do QR que estas são validadas para qualquer contexto. Só à medida que os próprios docentes estudam essas componentes e as analisam dentro dos seus próprios contextos, podem determinar quais as componentes e elementos que são aplicáveis e quais o não são.

Ao facilitar um referencial consensual para a excelência, um QR para a prática docente serve para refletir entre professores acerca do que é uma prática exemplar.

Todavia, não é apenas ao serviço do diálogo profissional que os docentes podem utilizar o QR para a sua prática profissional e desse modo fortalecê-la. As descrições claras da prática profissional possibilitam, ainda, aos professores refletir acerca da sua própria docência à luz desses referentes. Com efeito, os descritores do QR, sobretudo quando acompanhados de descrições de níveis de desempenho, levam os professores a fazê-lo, uma vez que “um Quadro de Referência para a prática docente oferece aos professores uma estrutura para avaliarem a sua prática e para os seus esforços de aperfeiçoamento” (Danielson, 2010, p. 10).

A literatura da especialidade reconhece que a capacidade de os professores refletirem acerca das suas práticas de ensino, constitui um verdadeiro marco profissional. É através da reflexão crítica que estes profissionais da educação são capazes de avaliar a eficácia do seu trabalho e de desenvolver estratégias para a melhorar. Assim sendo, Danielson defende que “a importância da reflexão acerca da prática docente é regida pela crença de que o ensino, dada a sua complexidade, nunca pode ser perfeito – ou seja, mesmo que uma aula seja muito boa, pode sempre ser aperfeiçoada” (2010, p. 92).

A divulgação pública do QR possibilita aos professores, em primeiro lugar, a oportunidade para uma discussão significativa das componentes; em segundo lugar, a sua discussão torna-se num importante veículo para o desenvolvimento profissional dos docentes e em terceiro lugar, se for usado para a avaliação, o QR para a prática docente assegura que os avaliados saibam aquilo de que o avaliador “está à procura”. A mesma autora argumenta que “o Quadro de Referência para a prática docente pode transformar o que, em geral, é o ritual desprovido de significado de avaliação por intermédio da supervisão, num poderoso processo de reflexão sobre excelência de ensino” (Danielson, 2010, p. 177).

Por outro lado, o QR permite ajudar o docente a selecionar objetivos para o seu aperfeiçoamento profissional. Através da sua autoavaliação, reflexão e análise, um professor pode identificar as componentes sobre as

quais tem de se concentrar com o propósito de melhorar no sentido da qualidade e eficácia.

A este propósito, a supracitada autora advoga que “o Quadro de Referência para a prática profissional dos docentes baseia-se em pressupostos de grande importância relativamente ao que é relevante que os alunos aprendam, à natureza da aprendizagem e dos modos de a promover; à natureza intencional do ensino e do profissionalismo” (Danielson, 2010, p. 25).

A utilidade mais evidente do QR situa-se ao nível da reflexão e autoavaliação. Os estudos sustentam claramente que a reflexão sobre a prática melhora a prática docente. Utilizar um QR visando a orientação dessa reflexão, incrementa o valor da atividade, tornando o ensino mais objetivo, ponderado e recompensador. Nesta linha, Danielson enfatiza que “a principal contribuição do Quadro de Referência para a prática docente para todos esses esforços é fornecer uma linguagem comum e permitir aos educadores e professores desenvolverem uma compreensão partilhada dos aspetos mais importantes da prática profissional dos docentes” (Danielson, 2010, p. 182).

Sendo o QR, como já defendemos, um conjunto de diversos dados estabelecidos externamente e de entre os quais destacamos o perfil de desempenho, importa então definir o perfil de um “bom professor”.

Tal como Martins, Pessoa e Vaz Rebelo, interrogamo-nos:

Um bom professor será aquele cujos alunos obtêm classificações elevadas nos finais dos períodos? (...) Será aquele cujos alunos alcançam grandes classificações nos exames nacionais? (...) Poderá medir-se através de duas ou três aulas assistidas por um colega (a maior parte das vezes sem formação específica para o efeito) e pela realização de um portefólio, eventualmente, muito vistoso, mas que poderá nada a ter a ver com o que na realidade acontece na sala de aula? (2011, p. 72)

Neste contexto, urge a construção ativa de epistemologias da ignorância por parte dos investigadores e daqueles que intervêm em educação, que revelem os limites do conhecimento, interroguem os seus pressupostos e quadros de referência, questionem as relações de poder em que assentam e

que refletem, evidenciando a necessidade de explicitar-se o que *não se sabe*, mais do que aquilo que se sabe.

4. Dos padrões de desempenho aos instrumentos de registo

“As regras do jogo são determinadas pela essência do jogo. A direção correta é sobretudo aquela que vai das intenções aos instrumentos”.

Hadji (1994, p. 159)

Os PD definem as características basilares da profissão docente e as atividades profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão. Podem ser entendidos como um padrão de referência que permite (re)orientar a prática docente num quadro de crescente complexidade e constante mutação social, em que as instituições e os professores são confrontados com a necessidade de responderem às exigências colocadas por essas transformações e, em muitas situações, anteverem e gerirem com qualidade e eficácia as respostas necessárias. Assim, enquanto elemento de referência nacional, o documento dos PD deve ser lido em contexto, isto é, de acordo com o projeto e características de cada escola/agrupamento e com as especificidades da comunidade educativa em que se insere (Despacho n.º 16034/2010).

Na esteira de Goldrick (2002), na implementação de um sistema de avaliação urge especificar primeiramente o que um docente de qualidade deverá saber e ser capaz de desenvolver, isto é, importa definir os PD. Assim sendo, estes são definidos tendo em conta os domínios ou as dimensões nas quais os professores exercem a sua atividade. Mais ainda, cada um dos PD deverá ser complementado por um conjunto de indicadores que possibilitem a descrição/medição da *performance* do docente, tendo por objetivo um melhor entendimento acerca daquilo que se espera relativamente a esse mesmo desempenho.

No concernente ao Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro, o mesmo veio “contribuir para orientar a ação dos docentes, para estimular a respetiva autorreflexão, para articular a avaliação do seu desempenho e para

catalisar um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissionalidade docente” (Despacho n.º 16034/2010).

Os PD constituem um elemento de referência da avaliação de desempenho dos professores,

visam providenciar um contexto para o julgamento profissional levado a cabo pelos docentes no decurso da sua atividade. Não pretendem substituir esse julgamento. Não existe nenhum elenco de padrões de desempenho que preveja todas as circunstâncias possíveis e que seja aplicável de forma universal sem a interpretação do profissional docente. (Despacho n.º 16034/2010)

No campo da definição dos PD as três grandes dimensões, a saber, a científico-pedagógica; a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa; e a formação contínua e o desenvolvimento profissional constituem as vertentes caracterizadoras da atuação profissional dos professores.

Os PD apresentados no referido Despacho poderão constituir um documento orientador para a elaboração de IR objetivos, justos e claros que contribuam efetivamente para o desenvolvimento profissional dos docentes e para uma avaliação de desempenho de rigor, transparente e equitativa.

De acordo com Stronge e Tucker (2003), é fundamental a coexistência dos atos de comunicação, colaboração e comprometimento com vista ao sucesso de qualquer processo de ADD. Ao mesmo tempo que adotamos uma determinada metodologia, deveremos atribuir um enfoque particular à implementação de um conjunto de medidas que vise um processo de ADD consistente e que promova a concretização de objetivos como resultado de uma lógica de partilha, de reflexão conjunta tendo por base o diálogo e o envolvimento de todos, a saber: os órgãos de gestão da escola/agrupamento, o avaliador e o avaliado.

O desenvolvimento profissional dos docentes poderá ser bem sucedido se estes se comprometerem com os problemas que enfrentam. Uma forma de se perspetivar o desenvolvimento profissional sustenta-se na reflexão sobre a prática.

De acordo com Flores *et al.*,

(...) o processo reflexivo implica a consideração de dois aspetos: o desempenho atual (relacionado com a experiência anterior, as rotinas, a tradição pessoal ou os valores pessoais) e os valores profissionais interiorizados e os padrões de referência profissional partilhados, donde pode resultar uma tensão criativa entre o nível de competência profissional atual do professor e o nível de competência profissional “ideal”. (2010, p. 25)

Este registo pressupõe que o profissionalismo docente se baseie numa busca pela qualidade a partir do interior da profissão, assente numa reflexão e entendimentos claros e fundamentados do nível atual de desempenho do docente relativamente a padrões profissionais de referência interiorizados e sustentados através de um discurso profissional. Todavia, quer a nível nacional, quer a nível europeu, com vista a identificar a qualidade docente, os padrões são desenvolvidos por organismos ou entidades ligadas à administração central, nos quais o envolvimento ativo dos professores é reduzido, daí resultando o risco de os mesmos não se apropriarem dos padrões de referência da qualidade profissional. Consequentemente, estes padrões tendem a frustrar o profissionalismo dos docentes e a ter um impacto pouco significativo no seu desenvolvimento profissional.

Sendo produto de um constructo pessoal, complexo e multidimensional intimamente ligado à visão do professor e do contexto, torna-se preponderante interrogar: será que os docentes revelam autonomia para definir os seus padrões profissionais? Serão os professores profissionais se os padrões são impostos do exterior? Os professores devem estar envolvidos na definição da qualidade docente, uma vez que as constantes mutações, a ambiguidade e a complexidade inerentes às suas tarefas exigem progressivamente mais respostas proativas. No entanto, será que todos os docentes revelam esta espécie de profissionalismo – dialógico, partilhado, interativo, colaborativo – nas suas rotinas de sala de aula e fora dela? Os professores deverão comungar de “regras” e entendimentos do trabalho docente no processo de reflexão acerca de matérias comuns a “boas” práticas, tendo por base não

apenas uma visão pessoal, mas também uma dimensão mais global ao nível da profissão. Tendo presente uma lógica de dialogicidade, de partilha e de colaboração, os professores deverão refletir acerca da qualidade docente, a partir de uma visão mais “internalista” (da profissão) na sua relação com os padrões profissionais comungados e interiorizados através do discurso profissional, em que os docentes trabalham ativamente com outros profissionais com vista à reconstrução do seu profissionalismo. Deste modo, os professores envolver-se-ão num novo profissionalismo a partir do interior da profissão identificando e discutindo a sua especificidade e especialização em contextos colaborativos (Flores *et al.*, 2010).

Entendemos, pois, que o professor terá de ser um investigador da sua prática e um aprendente no decurso da sua vida. Nesta dialética, Flores e Veiga Simão referem que se tem

(...) reconhecido, não só na literatura da especialidade, mas também no discurso político, a importância da formação e do desenvolvimento profissional de professores como um dos elementos determinantes no contexto das mudanças em educação no sentido de elevar os padrões de ensino e de melhorar os resultados dos alunos numa sociedade economicamente cada vez mais competitiva. (2009, p. 8)

A este propósito, a avaliação realizada pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores, no relatório de acompanhamento e monitorização da avaliação do desempenho docente em 2009 (CCAP, 2009), refere as limitações de observação neste processo, designadamente a formação deficitária dos observadores/avaliadores e a centralidade da instrumentação: “...os instrumentos de registo constituíram-se na fase visível do modelo” (CCAP, 2009, p. 25). Ora, esta situação, sem a necessária reflexão sobre o modelo, comprometeu seriamente o desenvolvimento e apropriação de um dispositivo contextualizado de avaliação que servisse os objetivos de melhoria do ensino e da aprendizagem e da formação profissional (CCAP, 2009, p. 25). Neste contexto, acresce referir a proliferação de instrumentos, grelhas, fichas, critérios, parâmetros, portefólios,... ligados ao processo de ADD que as escolas

foram produzindo, como se a parafernália de instrumentação significasse qualidade e eficácia, provavelmente pela aparente objetividade e equidade a que tais instrumentos são inúmeras vezes associados.

Chamando Moreira ao debate,

Proliferam exemplos de grelhas, fichas, parâmetros, guias e outros que, em excesso, formatam a ação do professor em contexto de aula (e fora dela), atuando como mecanismos panópticos de controlo (velado ou nem tanto) do trabalho docente (Jandine, 2007). Estes mecanismos respondem, demasiadas vezes, a exigências de rentabilização e performatividade do trabalho docente, e não a lógicas de realização humana, libertação e emancipação profissional (Alves & Machado, 2010) que a observação (em contexto de avaliação docente, mas não apenas) deveria cumprir. (2011, p. 24)

Os IR arreigados numa ótica avaliativa, gerada num *ethos* de autonomia coletiva, somente adquirem significado com a elaboração partilhada dos documentos de gestão pedagógica e dos PD, ou seja, a construção de um referencial para “instrumentar” o processo avaliativo deve ser produto dos diversos documentos, tendo por base uma dinâmica de dialogicidade e colaboração.

Este sentido coletivo é facultado pelos documentos de gestão pedagógica da escola/agrupamento, que emergem como *referentes internos* essenciais à conceção e construção de um dispositivo educativo de ADD baseado numa lógica de supervisão pedagógica (Reis, 2011; Vieira, 1993), na qual, nomeadamente, a observação de aulas será entendida como uma modalidade de formação e de monitorização sistemática da profissão docente através de práticas reflexivas e experimentais.

Qualquer observação tem lugar como um processo de medição ou de *representação*. Assim sendo, torna-se de importância crucial a escolha do que se vai observar, os IR que se vão utilizar, o tipo de registo a elaborar, o tempo que se vai despende, etc.

Convocamos, então, Hadji:

As escolhas metodológicas fundamentam-se, necessariamente, nas considerações que os transcendem, e que se situam também tanto a montante (com vista a quê?) quanto a jusante (para quem e que aplicação?) do processo puramente técnico. Só há uma boa metodologia quando adaptada aos seus objetivos. O essencial é, pois, se pretendemos conferir credibilidade à avaliação, precisar “com o que se joga”, tanto no que respeita às intenções que presidem à sua realização, como em relação ao uso que será feito socialmente dos seus resultados. (1994, p. 51)

Tendo em linha de conta os referenciais internos (documentos de gestão pedagógica) e externos (QR e PD), a escola elabora os IR da ADD (questionários, fichas de observação, portefólio, dossiê, diários de aula, diários de bordo, grelhas de verificação...), as escalas, os critérios e os indicadores de medida a contemplar nesses documentos.

Na nossa opinião, tanto a mobilização para a partilha de ideias, a colaboração nas tarefas, o esclarecimento de dúvidas relativamente à utilização do QR e dos PD, como o empenho de todos os atores educativos na troca das suas mais diversificadas experiências, afiguram-se-nos como desafios incomensuráveis, no entanto, possíveis de se alcançar tendo em vista a clarificação e implementação de todo um processo de ADD transparente e equitativo.

Neste enquadramento Alves e Machado referem que,

O esforço de aproximação ao significado das práticas docentes garantirá a sintonia de discursos formativos entre observadores e observados, constituindo-se, assim, como condição e, por isso, necessidade. O observado deve ser um profissional comprometido com a indagação sistemática e crítica dos aspetos estáticos, dinâmicos e cinéticos da sua realidade pedagógica a fim de possibilitar a reclamação de um professor como um construtor de êxitos e não um gestor de fracassos educativos. Consequentemente, trata-se de uma proposta de parceria e cumplicidade científica, pedagógica e didática entre observados e observadores. (2010, p. 11)

Esta abordagem exige uma verdadeira política de mudança, de desenvolvimento e de inovação por parte das escolas/agrupamentos de

escolas, pressupondo que as decisões relativas à ADD sejam alicerçadas em modelos de gestão participativos e democráticos, com desempenhos informativos e formativos de partilha, legitimação, responsabilização e, fundamentalmente, de atribuição de sentidos à missão dos professores e, conseqüentemente, ao trabalho da instituição.

Citando Vieira e Moreira:

Nesta perspetiva, o professor digno deste nome será aquele que, “compreendendo a impureza da prática educativa, se embrenha nela e sobre ela constrói um conhecimento caleidoscópico, resistindo criticamente ao que a torna irracional e injusta e inventando formas, muitas vezes subversivas, de a tornar mais racional e justa” (Vieira, 2004, p. 10). E é aqui, entre o real e o ideal, no espaço intermédio da possibilidade, que a supervisão pedagógica e a avaliação do desempenho profissional poderão desempenhar um papel relevante. Ou não. (2011, p. 8)

Entendemos que as reformas estruturais são mais fáceis de efetuar do que as mudanças das práticas e que sem o envolvimento dos protagonistas da mudança, que são os próprios professores, na reflexão sobre o QR e os PD, a evolução da sua *praxis* não ocorrerá.

A este propósito, Figari salienta “(...) se contestarmos o sentido e até mesmo a legitimidade de uma avaliação que ignore a identidade de uma comunidade educativa, característica essencial das relações entre avaliação e autonomia, então teremos que modificar sensivelmente a metodologia e, para tal, é necessário discuti-la”, reiterando ainda “(...) aceitar como ponto de partida que a escola se deve definir ou observar no seu contexto, implica que os sujeitos (e os grupos de sujeitos) que constituem os seus atores, sejam tidos em consideração, simultaneamente, como sujeitos e objetos da avaliação participando, desta forma, numa construção coletiva de sentido” (2008, pp. 55-56).

O que se pretende é que cada professor tenha voz ativa no processo de construção dos IR, tendo em conta o postulado nos normativos, QR e PD. Deste modo, desenvolver-se-á um sentimento de pertença do mesmo à instituição e um maior empenho no cumprimento das suas funções. Ou seja, os IR não devem ser “impostos”, procurando sempre desenvolver-se um esforço

de negociação com o objetivo de estes serem aceites, quer pelos avaliadores, quer pelos avaliados (Silva, 2012).

A avaliação é um instrumento de gestão utilizado pelas distintas unidades estruturais da organização, sendo, por isso, conveniente envolvê-las desde logo na conceção do sistema e não apenas aquando da sua implementação.

ESTUDO EMPÍRICO

PARTE II

CAPÍTULO V – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

1. Problema/questões de investigação

“(…) a investigação empírica (…) é uma viagem de ida e volta que começa e termina na literatura”.

Hill e Hill (2009, p. 32)

Investigar é ir em busca da(s) resposta(s) que possibilita(m) encontrar soluções para o problema que inquieta o investigador. Todavia, em qualquer investigação, e principalmente na de pendor científico, é necessário traçar o percurso que possibilita alcançar tais respostas.

No presente capítulo, apresentaremos o design e a metodologia que devem constituir-se como pontos de partida numa investigação (Afonso, 2005; Bogdan & Biklen, 1999; Fortin, Côté & Filion, 2009). Através dos mesmos, intentamos em trilhar os passos que constituem uma investigação de caráter científico, ou seja, marcada pela “sistematicidade” e pelo “rigor”, mas também com caráter pedagógico, designadamente, “adequada ao objeto de estudo” (Pacheco, 1995, p. 9). Nas palavras de Pacheco, “a investigação sobre o ensino-aprendizagem será educativa na medida em que se possa relacionar com a prática da educação” (1995, p. 9).

Face ao exposto, entendemos por investigação educativa uma

Atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos. É através da investigação que se reflete e problematiza o processo de ensino-aprendizagem, que se suscita o debate e que se edificam as ideias inovadoras. Se assim não fosse, teríamos o empedernimento e a trivialização da atividade educativa. (Pacheco, 1995, p. 9)

Ora, é, neste preciso momento, que o investigador determina quais os procedimentos metodológicos que deverá adotar, ou seja, define o seu *design* de estudo. Tal como Afonso, entendemos por *design* de estudo “uma descrição prospetiva da operacionalização da estratégia da investigação adotada, envolvendo a justificação e caracterização dos sujeitos participantes, do dispositivo e dos procedimentos” (2005, p. 56).

Cada investigação constitui uma experiência única, que utiliza caminhos próprios, estando essa escolha relacionada com critérios inúmeros, tais como a interrogação de partida, a formação do investigador, os meios disponíveis ou o contexto institucional em que se inscreve o seu trabalho.

A escolha do modo de investigação é essencial e corresponde ao “quadro geral que um investigador se atribui, para abordar a realidade que deseja investigar, isto é, aquela sobre a qual deseja recolher dados de observação, a fim de tirar conclusões” (Lessard-Hébert, 1996, p. 77).

Assim sendo, a metodologia revela-se como uma parte crucial no processo investigativo, uma vez que é nessa fase que “se operacionaliza o estudo com vista a realizar a fase empírica” (Fortin *et al.*, 2009, p. 207). Revela-se, então, fundamental definir para cada etapa da investigação quais os procedimentos que melhor se adequam, de modo a obter uma correta e eficaz operacionalização desse processo investigativo.

Citando Quivy e Campenhoudt, “uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (2008, p. 31). Para De Ketele e Rogiers a investigação é “um processo sistemática e intencionalmente orientado e ajustado tendo em vista inovar ou aumentar o conhecimento num dado domínio” (1999, p. 104).

Com efeito, uma investigação bem conduzida faculta não apenas a captação dos constrangimentos e das lógicas que determinam uma situação ou um problema, como também o discernimento da margem de manobra dos “atores sociais”, evidenciando deste modo os desafios das suas decisões e relações sociais.

Face à riqueza das informações obtidas através da abordagem qualitativa realizada no âmbito da problemática do nosso estudo (Silva, 2012): processo de construção dos IR no anterior regime de ADD, sentimos a necessidade não só de ampliar como também de aprofundar os dados por nós recolhidos, até porque assistimos à emergência de um novo paradigma de avaliação de desempenho, tendo em conta a recente legislação publicada (Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 fevereiro e Decreto-Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro).

Também na primeira parte do nosso trabalho, realizámos um levantamento do estado da arte que possibilitou o enquadramento teórico do nosso estudo, revisitando autores, estudos e investigação pertinentes, pois, na ótica de Coutinho, “o investigador parte sempre de um conjunto de conhecimentos previamente construídos por outros investigadores (2011, p. 55). Citando Afonso, “não há dados sem teoria. É a teoria que nos orienta na observação empírica” (2005, p. 24). O referido autor sustenta ainda que “é a partir das teorias que questionamos a realidade, definimos estratégias de investigação e selecionamos métodos de recolha de dados” (Afonso, 2005, p. 24).

Neste sentido, optámos por complementar o nosso trabalho de investigação através de uma abordagem quantitativa, com vista à obtenção de resultados passíveis de serem generalizados. No entender de Fortin *et al.*, o método quantitativo de investigação “caracteriza-se pela medida de variáveis e pela obtenção de resultados numéricos suscetíveis de serem generalizados” (2009, p. 27). A este propósito, Moreira sustenta que “é fundamental, quando se elabora um trabalho científico, ter presente que a principal função da escrita científica é aduzir argumentos que apoiem a convicção da importância e da generalizabilidade do conhecimento” (2006, p. 44). Reitera também que, “o objetivo da metodologia científica é, portanto, o de garantir a generalizabilidade do conhecimento produzido, e é essencial manter isso presente ao empreender o seu estudo, de modo que não se pense que se trata apenas de regras arbitrárias” (Moreira, 2006, pp. 44-45).

No entanto, acresce ainda referir que concordamos com Quivy e Campenhoudt,

(...) dado que uma característica essencial – e rara – de uma boa investigação é a autenticidade. Neste domínio que nos ocupa, mais do que em qualquer outro, não há bom trabalho que não seja uma procura sincera da verdade. Não a verdade absoluta, estabelecida de uma vez por todas pelos dogmas, mas aquela que se repõe sempre em questão e se aprofunda incessantemente devido ao desejo de compreender com mais justeza a realidade em que vivemos e para cuja produção contribuímos. (2008, p. 24)

Todavia, no sentido de compreendermos de um modo mais aprofundado os resultados obtidos com a aplicação do inquérito por questionário, foi também realizada uma entrevista aos Diretores das três Escolas Secundárias em estudo, que manifestaram disponibilidade para colaborar no segundo momento da nossa investigação.

Parafraseando Estrela (1994), a finalidade da realização de entrevistas consiste em recolher informações e elementos de reflexão fecundos para o estudo. A sua operacionalização permite um conhecimento mais alargado das características dos sujeitos participantes no estudo que são igualmente determinantes para a investigação.

Na ótica de Bell (2004), uma das vantagens da entrevista relaciona-se também com o facto de, através dela, o entrevistador poder explorar determinadas ideias, investigar motivos, sentimentos e testar respostas. Por sua vez, Bogdan e Biklen, referem que: “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspetos do mundo” (1994, p.134).

Neste estudo recorre-se à entrevista semiestruturada ou (semidiretiva, de acordo com Quivy, & Campenhoudt,1992), a qual permite que o entrevistado tenha alguma liberdade para desenvolver as respostas segundo a direção que considere adequada, explorando, de uma forma flexível e aprofundada, os aspetos que considere mais relevantes. Este tipo de entrevista permite ainda

que o investigador adequa o guião às características e respostas do entrevistado, durante a própria entrevista.

A partir do problema em estudo e dos objetivos gerais foi elaborado um guião que, com as necessárias adequações, serviu de eixo orientador para o desenvolvimento das entrevistas aos Diretores de Escola.

Nesta dialética, entendemos também que a análise documental (AD) dos documentos estruturantes – PE/RI/PAA – das Escolas Secundárias em estudo e dos IR elaborados poderá contribuir significativamente para a continuidade, o enriquecimento e o aprofundamento do nosso estudo. Este método permite “organizar criticamente as práticas de investigação ou as operações técnicas” (Almeida & Pinto, 1990, p. 85). Ainda na mesma linha, Saint-Georges refere que “não nos documentamos ao acaso, mas em função de uma investigação. Sem essa referência constante corremos o risco de nos perdermos em falsas pistas ou em procedimentos de documentação totalmente desnecessários” (1997, p. 29).

A pesquisa documental é entendida como um método, não apenas de colheita de informações, mas sobretudo como um método de verificação de dados, almejando “o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não (...), faz parte integrante da heurística da investigação” (Albarello *et al.*, 1997, p. 30). Para além disto, de acordo com estes autores, este método viabiliza também o recurso a outras técnicas de investigação, com as quais mantém uma relação complementar, nomeadamente com a análise de conteúdo.

Na senda de Bardin, alguns dos procedimentos de tratamento de informação documental como uma parte da análise de conteúdo (AC) tornar-se-ão mais úteis com o objetivo de “aproximá-los para os melhor diferenciar”, porquanto a sua “finalidade é sempre a mesma, a saber, esclarecer a especificidade e o campo de ação da análise de conteúdo” (2009, p. 47). A referida autora refere, também, que com a análise documental existe a possibilidade de “passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro)”, sendo esta indexação sustentada segundo uma escolha que é adaptada ao sistema e ao próprio objetivo da documentação (Bardin, 2009, p. 48).

A metodologia mista a desenvolver neste trabalho de investigação proporcionará a complementaridade entre o tipo de informação gerada. Com efeito, à maior objetividade correspondente à abordagem quantitativa, contrapor-se-á a riqueza proporcionada pela profundidade, amplitude e maior subjetividade inerente a uma abordagem qualitativa da situação em estudo. A triangulação dos dados tem como objetivo “clarificar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída” e “identificar significados complementares ou alternativos que deem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo” (Afonso, 2005, p. 73).

De acordo com Fortin, a triangulação, enquanto combinação de técnicas e perspetivas, “é essencialmente o ponto de articulação dos componentes que fornecem novos conhecimentos relativamente a um mesmo fenómeno” (2003, p. 322). Na ótica da supracitada autora, “o modelo de triangulação tipo é aquele em que se reúnem métodos qualitativos e quantitativos”, desde que escrupulosamente respeitados os preceitos específicos de cada método (Fortin, 2003, p. 322).

Mais ainda, a análise sobreposta e comparada da informação a obter, quer pela aplicação dos vários instrumentos e técnicas de recolha de dados (triangulação dos métodos), quer pela aplicação dos mesmos a diferentes grupos de indivíduos (triangulação dos dados), facultará uma visão e uma apreensão mais precisa, porque mais clarificadora da realidade a estudar. Fortin acrescenta, ainda, que esta “multitriangulação eleva o nível de validade e de fiabilidade da análise e sua compreensão” (Fortin, 2003, p. 325).

Citando Pacheco,

(...) a problemática de um trabalho de investigação engloba diversos referentes que permitem a triangulação entre problema, teoria e método, ou seja, entre um ponto de partida, um quadro conceptual e um quadro metodológico, aceitando-se que quem define os conceitos teóricos e as técnicas de investigação é a especificidade do problema. (2006, p. 25)

Tal como Almeida e Freire, afigura-se-nos errada a tentação de se poder pensar que a definição de uma problemática é uma tarefa fácil, devido “ao

volume de problemas e incertezas do conhecimento científico (...) na educação” (2008, p. 36) e concordamos com Tuckman, pois o autor reconhece que esta primeira fase é “uma das fases mais difíceis num processo de investigação” (2000, p. 37). Apesar disso ela é, no entanto, uma etapa decisiva e indispensável com vista ao desenvolvimento de um processo científico de construção do conhecimento.

Na mesma linha de pensamento, Almeida e Freire defendem:

Qualquer investigação é conduzida tendo em vista esclarecer uma dúvida, replicar um fenómeno, testar uma teoria ou buscar soluções para um dado problema. Colocando de formas diversas, toda a investigação tem um alvo ou um problema a analisar. Toda a produção científica inicia-se, então, pela identificação e clarificação de um problema. A definição do problema constitui, então, a primeira fase na elaboração de um projeto ou a concretização de uma investigação. (2008, p. 36)

Segundo Tuckman (2005), o problema é a questão à qual a investigação procura responder. Coutinho refere que “é através da investigação que se reflete e problematiza os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras” (2011, p. 7). Ora, todo o trabalho investigativo tem o seu início na “definição de um problema” (Almeida & Freire, 2000, *apud* Lima & Pacheco, 2006, p. 13), ou seja, “toda a investigação tem por base um problema que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora” (Pacheco, 1995, *apud* Lima & Pacheco, 2006, p. 13).

Parafraseando Quivy e Campenhoudt (2008), uma boa pergunta de partida deve ter em conta: em primeiro lugar, exigências de clareza; em segundo, exigências de exequibilidade e em terceiro, exigências de pertinência, com vista a servir de fio condutor a um trabalho de investigação.

Como sustentámos em capítulos anteriores, a ADD em Portugal, tal como noutros países, tem vindo a revelar-se cada vez mais complexa e exigente não apenas no concernente aos métodos, mas também às finalidades

e aos instrumentos. Neste contexto, consideramos importante a compreensão dessa complexidade através das percepções e práticas dos professores, de modo a permitir aos docentes refletir e melhorar o seu profissionalismo em distintos momentos da sua atividade profissional.

Numa sociedade em constante mutação, as organizações escolares têm de se tornar capazes de implementar, desenvolver e promover estratégias de resposta eficaz no sentido de mobilizar os diferentes agentes da comunidade educativa na busca por uma escola de excelência e, conseqüentemente, por melhores resultados escolares de todos os seus alunos.

Nesta linha, o nosso problema de investigação é o seguinte: **que QR para avaliar a prática profissional?**

Outras questões emergem a partir deste problema, nomeadamente: de que forma os professores demonstram ter ou não práticas do exercício da sua profissão que sustentam um profissionalismo colaborativo, através do qual seja possível desenvolver processos de avaliação e de autorregulação de natureza democrática? Qual o contributo de referenciais e de quadros de referência que se sustentam na “complexidade” e “multidimensionalidade” do trabalho docente na formação e na avaliação dos professores?

Mormente, referiríamos também que de uma pesquisa bibliográfica inicialmente por nós encetada, constatámos que pouco tem sido escrito sobre esta temática e que, muito embora cientes das dificuldades que poderão daí advir, não poderemos deixar de considerar este trabalho como um desafio bastante aliciante, porquanto atual e pertinente.

2. Hipótese(s)

“Não há observação ou experimentação que não assente em hipóteses”.

Quivy e Campenhoudt (2008, p. 135)

Muitos trabalhos de pesquisa começam com o estabelecimento de uma hipótese, que será sujeita a verificação ao longo da investigação subsequente. Pode também servir de orientação para o investigador, na medida em que representa e descreve o método a ser seguido no estudo do problema. Em inúmeros casos, as hipóteses são palpites do investigador sobre a existência de relações entre as variáveis.

Na esteira de Tuckman,

As hipóteses constituem um objetivo útil para justificar o estudo e garantir-lhe uma orientação. Por esta razão, os estudos que explicitamente formulam uma ou mais hipóteses serão tidos muito mais em consideração do que aqueles que exigem que o leitor faça uma “leitura entre linhas”, para imaginar o que os autores pretendem”. (2005, p. 550)

Raramente é considerada suficiente uma única hipótese para responder à pergunta de partida. A hipótese é, amiudadamente, apenas uma resposta parcial ao problema posto. Daí resultando a necessidade de conjugar vários conceitos e hipóteses para cobrir os diversos aspetos do problema” (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Ainda nesta linha de pensamento, Quivy e Campenhoudt sustentam:

(...) a hipótese traduz, por definição, este espírito de descoberta que caracteriza qualquer trabalho científico. Alicerçada numa reflexão teórica e num conhecimento preparatório do fenómeno estudado (fase exploratória), representa como uma pressuposição, que não é gratuita, sobre o comportamento dos objetos reais estudados. O investigador que a formula diz, de facto: <<Penso que é nesta direção que é necessário procurar, que esta pista será a mais fecunda.>> (2008, p. 119)

Neste contexto, formulámos, então, as seguintes hipóteses:

- Quando os docentes participam em atividades de partilha, colaboração e reflexão à volta de um QR comum, estão a prestar um contributo vital para a melhoria e qualidade do ensino;
- Quando os professores colaboram numa perspetiva dialógica e reflexiva na definição dos PD e na construção dos IR em torno de um QR comum, melhoram as suas práticas, tornando-as mais eficazes;
- Quando os professores desenvolvem processos de autoavaliação e de autorregulação de natureza democrática, com base num QR, desenvolvem práticas fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

3. Natureza da investigação

“As questões que se colocam a um investigador são sempre: Que questões merecem ser levantadas nesta situação? Que dados poderão lançar luz sobre estas questões? E que métodos analíticos poderão garantir afirmações, baseadas em dados, sobre aquelas questões? Responder a estas questões é uma tarefa que envolve necessariamente uma profunda compreensão das potencialidades e limites de uma variedade de técnicas quantitativas e qualitativas”.

(Shaffer & Serlin, 2004, p. 23)

A nossa opção metodológica recaiu na realização de um estudo de natureza mista, quantitativa e qualitativa, já que, do nosso ponto de vista o recurso a cada uma destas metodologias separadamente abarca desvantagens que poderão ser ultrapassadas quando utilizadas em conjunto (Colás Bravo, 1999).

Neste contexto, uma abordagem de natureza quantitativa manifesta o propósito de explicar, predizer e controlar os fenómenos, buscando regularidades entre eles, através da objetividade dos procedimentos e da quantificação das medidas (Almeida & Freire, 2007). Possibilita não só uma maior precisão e objetividade, mas também a comparação, a reprodução e a generalização para situações semelhantes. Na linha de pensamento de Vaz Freixo (2010), uma investigação de natureza quantitativa consiste num procedimento sistemático de recolha de dados observáveis e quantificáveis, baseando-se em factos objetivos, acontecimentos e fenómenos que ocorrem independentemente do investigador.

Não obstante, a metodologia quantitativa revela algumas limitações que se prendem com a ausência do papel do investigador e, também, pelo facto de os efeitos sociais do trabalho investigativo poderem ficar mascarados pela objetividade das técnicas utilizadas e pelo raciocínio matemático a que ela recorre (Fortin, 1999).

As abordagens quantitativas compreendem instrumentos de medida passíveis de serem quantificáveis; deste modo, o inquérito por questionário

revela-se como um dos instrumentos mais utilizados, porquanto possibilita a recolha de dados em grande escala e a generalização dos resultados, fornecendo dados estatisticamente manipuláveis (Ghiglione & Matalon, 1997).

Com vista a serem ultrapassadas algumas limitações decorrentes da adoção exclusiva deste tipo de metodologia, decidimos complementar a recolha quantitativa dos dados com o recurso a um estudo qualitativo, que pressupõe uma valorização da qualidade das entidades e dos processos e significados. Desta forma, uma abordagem qualitativa coloca um enfoque especial na qualidade socialmente construída da realidade, num quadro construtivista, a relação íntima entre investigador e objeto de estudo e os constrangimentos situacionais que enformam o trabalho investigativo (Denzin & Lincoln, 2000).

Janesick (2000) privilegia as características essenciais do estudo qualitativo, salientando que este pressupõe que o investigador seja o instrumento de investigação e que construa uma narrativa que inclua as diversas histórias dos participantes. Por outro lado, Serapioni (2000) refere como característica da abordagem qualitativa a análise do comportamento humano na ótica do ator, a observação naturalista (não controlada), a subjetividade (perspetiva de *insider*), a orientação quer para a descoberta, quer para o processo, o seu carácter exploratório, descritivo e indutivo, e a sua não generalização.

Movidos pelo propósito de se captarem perceções, opiniões, atitudes, valores e significados atribuídos ao objeto de análise pelo inquirido (Quivy & Campenhoudt, 2008), recorreremos à utilização da técnica da entrevista como instrumento de recolha de informação, possibilitando complementar a informação recolhida junto dos diretores das Escolas Secundárias em estudo e conferir-lhe um carácter mais objetivo, sistematizado e rigoroso.

Os dados extraídos a partir das entrevistas resultam, genericamente, da capacidade discursiva dos sujeitos entrevistados sobre a ADD e sobre o contexto em que se encontram inseridos. O investigador tem aqui um papel não de somenos importância, o de entrevistador, contactando os sujeitos a entrevistar, criando a situação de entrevista, propondo os assuntos a abordar,

lendo e interpretando os discursos em função das problemáticas e dos objetivos almejados (Bogdan & Biklen, 1999).

Neste seguimento, o recurso à entrevista semiestruturada revelou-se um procedimento útil, porquanto permite o conhecimento do quadro de referência dos participantes, assim como a observação de outros aspetos que podem facilitar na clarificação do problema em estudo e, deste modo, delimitar os seus contornos.

A técnica da entrevista possibilitou, igualmente, atribuir um carácter descritivo e interpretativo a esta investigação, em virtude de, tal como Cohen *et al.* sustentam, a linha do “investigador interpretativo” é aquela que, a partir do sujeito, procura compreender as suas interpretações sobre o que o rodeia e deixa emergir a teoria a partir de situações e contextos específicos, uma vez que não existem teorias universais, outrossim “imagens multifacetadas do comportamento humano tão variadas quanto as situações e contextos que as apoiam” (2007, p. 40).

A entrevista semiestruturada afigura-se, ainda, como uma importante fonte de informação, pois permite a recolha de dados descritivos na linguagem do próprio participante, possibilitando ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia acerca do modo como os entrevistados interpretam aspetos do mundo.

4. Seleção e caracterização dos participantes

“Uma amostra ideal deve ser um microcosmo do Universo. Daí que se torna importante escolher uma amostra representativa”.

(Hill & Hill, 2009, p. 42)

Antes de descrevermos os procedimentos adotados na construção e aplicação dos inquéritos por questionário, abordamos a seleção dos participantes, isto é, a constituição da amostra. Tendo em conta os propósitos do nosso trabalho investigativo, compreende-se que não tenhamos privilegiado critérios de representatividade, uma vez que com o recurso ao inquérito por questionário pretendíamos inquirir todos os docentes que se encontravam a lecionar nas três Escolas Secundárias, do distrito de Viseu, no ano letivo de 2012/2013.

Como Hill e Hill sustentam:

Na maioria das situações em que aplicamos um questionário, o número de respostas obtidas não coincide com o número de casos da amostra – há sempre um conjunto de casos (pessoas ou instituições) que não respondem ao questionário ou não dão a informação solicitada. (2008, p. 51)

Este é, precisamente, um dos problemas apontados a esta técnica de recolha de dados. Todavia, consideramos que a percentagem de respondentes é significativa e que os dados obtidos revelaram-se como um contributo positivo para a investigação.

Um processo de investigação assenta em obrigações éticas que visam proteger os indivíduos que participam nesse estudo e que se revelam cruciais para um grande número de investigações. Nenhum trabalho investigativo deverá resultar num qualquer sentimento de constrangimento para o participante. Yin reconhece que o anonimato se justifica em determinadas situações, nomeadamente quando se trata de um assunto polémico ou poder

vir a “interferir nas ações subsequentes das pessoas que foram estudadas” (2005, p. 188).

Tal como Lima e Pacheco, defendemos que “são obrigações éticas essenciais do investigador proteger a privacidade dos investigados, assegurar a confidencialidade da informação que fornecem e, quando possível ou desejável, assegurar o anonimato das suas respostas” (2006, p. 145).

Na descrição das instituições onde teve lugar a nossa investigação exige-se “um cuidado extremo para impedir que essa descrição constitua um caminho aberto para a descoberta da identidade real da instituição” (Lima & Pacheco, 2006, p. 147), pelo que faremos uma descrição sumária das mesmas.

Em finais de dezembro de 2012, solicitámos autorização para a realização da nossa investigação aos Diretores das três Escolas Secundárias em estudo. Optámos por recorrer ao apoio das lideranças de topo (Diretor e Coordenadores de Departamento Curricular), no sentido de os inquéritos por questionário serem distribuídos aos professores de cada Escola e ter um número máximo de percentagem de devolução. Assim, foram-nos devolvidos 154 inquéritos preenchidos.

A aplicação dos questionários foi antecedida por um conjunto de procedimentos que visavam acautelar possíveis contrariedades no concernente à sua entrega e à participação dos inquiridos, no entanto verificámos alguma resistência ao seu preenchimento.

Tendo sempre presente a natureza do nosso estudo que envolve não somente a opinião dos professores acerca de um tema tão delicado e controverso como é o da ADD, mas também as suas conceções e atitudes face a ações operadas durante o processo e, também, no exercício das funções levadas a cabo pelos pares, um dos procedimentos fundamentais teve a ver com a garantia do anonimato dos participantes na investigação. Conquanto o inquérito por questionário não identificasse os inquiridos, considerámos crucial que no seu preenchimento e posterior entrega o anonimato fosse também salvaguardado. Este não poderia ser, de modo algum, um fator inibidor para os participantes.

A amostra do presente estudo é composta por sujeitos de Escolas Secundárias diferentes. Com base nos seus Projetos Educativos, procurámos caracterizar o contexto no qual esta investigação decorreu.

Escola Secundária A

Esta Escola Secundária encontra-se situada na zona centro norte do país, no distrito de Viseu. Iniciou a sua atividade no ano letivo de 1985/1986, recebendo alunos de diferentes freguesias, umas da sua área de influência direta, outras de freguesias periféricas e de outros concelhos também.

Iniciou o seu funcionamento oferecendo apenas os 7.º, 8.º e 9.º Anos de escolaridade. Em 1987, passou a oferecer também o ensino secundário. Hoje, fazem parte da oferta educativa/formativa da Escola cursos científico-humanísticos, cursos tecnológicos, cursos profissionais, turmas de percurso curricular alternativo (PCA) e cursos de educação e formação (CEF).

Quadro 4 – Número de Alunos da Escola Secundária A (fonte: PEE 2012/2015)

N.º Alunos	2009/2010	2010/2011	2011/2012
Ensino Básico	324	286	311
Ensino Secundário	863	778	719
Total	1187	1064	1030

De acordo com o seu PE, visam conseguir uma escola que seja:

- Um espaço onde os atores vivam projetos dinamizadores da atividade escolar, do desenvolvimento pessoal e social do aluno e da realização dos profissionais envolvidos.
- Uma organização agente da qualificação pessoal dos indivíduos e de transformação do meio, onde impere:
 - uma conceção humanista da educação;
 - uma pedagogia centrada no aluno;
 - a ambição do pleno desenvolvimento da personalidade dos discentes;

- o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais;
 - o fomento dos princípios democráticos;
 - a adequada preparação dos alunos para o prosseguimento de estudos e/ou para a inserção na vida ativa.
- Uma organização que privilegie a orientação e formação do aluno na defesa:
- do conhecimento;
 - do rigor da comunicação;
 - do respeito;
 - da solidariedade;
 - da responsabilidade;
 - da valorização do trabalho;
 - do esforço pessoal;
 - da autonomia;
 - da cultura;
 - do sentido estético;
 - do pensamento crítico;
 - da saúde;
 - da segurança;
 - da preservação do meio ambiente.
- Uma organização que funcione na base de uma gestão participada, aberta aos contributos de toda a comunidade educativa, através da consagração institucional de formas e modalidades de participação nas decisões, no respeito pela autonomia e competências próprias dos diversos órgãos e estruturas.
- Uma organização que procure, de forma permanente, a elevação da qualidade do seu trabalho e a capacidade de se autoavaliar e regular.

Escola Secundária B

A Escola Secundária B situa-se na zona centro norte do país, no distrito de Viseu, em meio urbano. Em 1948, foi inaugurado o atual edifício com a presença do Ministro das Obras Públicas e do Subsecretário de Estado da Educação.

Fazem parte da oferta formativa desta Escola o Ensino Básico, o Ensino Secundário (Cursos Científico-humanísticos), o Ensino Recorrente, o Centro Novas Oportunidades e o Ensino Profissional.

Quadro 5 – Número de Alunos da Escola Secundária B (fonte: PEE 2009/2012)

N.º Alunos	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	Total
Ensino Básico	54	38	44	136
N.º Alunos	10.º Ano	11.º Ano	12.º Ano	Total
Ensino Secundário	443	434	472	1349
Ensino Noturno				427
Total do N.º de Alunos na Escola				1912

Quadro 6 – Pessoal Docente e Não Docente da Escola Secundária B (fonte: PEE 2009/2012)

Pessoal Docente	174
Pessoal Não Docente	62

A presente comunidade escolar assume:

- **A escola** como comunidade de aprendizagens e espaço de socialização, constituída por pessoas com formações, capacidades, conhecimentos e interesses diversificados e como um espaço de intervenção ética e cívica.
- **A educação** como um processo complexo e participado de construção de cidadania, através do desenvolvimento de competências, integrando saberes, conhecimentos, capacidades, valores e atitudes.
- **O currículo** integrando tudo o que de significativo os alunos aprendem na escola, as aprendizagens realizadas e as competências adquiridas.
- **A aprendizagem** como construção pessoal e significativa do aluno, enquanto sujeito da sua própria aprendizagem.

- **Os alunos** como pessoas com uma identidade própria, autónomas e responsáveis, com projetos de vida diversificados e construtores das suas aprendizagens.
- **Os professores** como profissionais autónomos e responsáveis, empenhados no seu desenvolvimento profissional e na criação, solidária, de condições facilitadoras de sucesso escolar e educativo de todos os seus alunos.
- **A promoção**, empenhada e cooperativa, dos valores de autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito mútuo.

Escola Secundária C

A Escola Secundária C foi criada no ano de 1956. Localiza-se na zona centro norte do país, no distrito de Viseu.

Hoje em dia, além dos Cursos Científico-humanísticos, a Escola apresenta um vasto leque de ofertas no âmbito das Novas Oportunidades: Cursos Profissionais, Cursos de Educação e Formação de Jovens e de Adultos, numa vontade clara de se constituir como escola verdadeiramente inclusiva a par de uma escola de referência pelos seus níveis de exigência e qualidade.

Ao longo dos anos, tem estabelecido inúmeras parcerias, quer com empresas e instituições que acompanham o estágio profissional dos alunos ou projetos de ligação ao mundo do trabalho, quer com outros organismos de interesse relevante para o ensino/formação profissional, tanto nacionais, como internacionais.

Esta Escola tem acolhido prémios de mérito e excelência na participação e dinamização de projetos multidisciplinares, que envolveram ativamente alunos e professores, consolidando sentimentos de orgulho e pertença.

Quadro 7 – Número de Alunos da Escola Secundária C (fonte: PEE 2010/2013)

N.º Alunos	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	Total

Ensino Básico	111	109	159	379
N.º Alunos	10.º Ano	11.º Ano	12.º Ano	Total
Ensino Secundário	192	387	159	738
Ensino Noturno				367
Total do N.º de Alunos na Escola				1484

Quadro 8 – Pessoal Docente e Não Docente da Escola Secundária C

(fonte: PEE 2010/2013)

Pessoal Docente	150
Pessoal Não Docente	38

A Escola Secundária C tem por missão promover os valores de uma sã convivência, do bem comum, da dimensão humana do trabalho, da entreatajuda e da cooperação, num processo educativo sempre sistémico e transversal, adaptado ao meio envolvente e respetivas necessidades, bem como aos atores que nela interagem.

Pretende, em aliança com a família e com a comunidade, ajudar no crescimento dos alunos, no respeito por si e pelos outros e a desenvolver as competências para enfrentarem com sucesso o prosseguimento de estudos e a vida profissional.

Um dos desafios desta Escola é também a promoção de um ensino plural, partilhado e inclusivo, correspondente às exigências e desafios do futuro em simultâneo com a promoção de aprendizagens ao longo da vida.

Educar para a saúde, estimulando hábitos e estilos de vida saudáveis, e desenvolver uma consciência ecológica, constituem competências transversais de todo o processo educativo que se pretendem aprofundar na supracitada Escola.

4. 1. Inquérito por questionário

4. 1. 1. Caracterização da amostra

Dos 300 questionários aplicados, tivemos um retorno de 154 (51,3%). De referir, que 33,1% pertenciam à Escola Secundária A; 22,7% à Escola Secundária B e 44,2% à Escola Secundária C, conforme se pode verificar na Tabela 1.

Tabela 1- Distribuição dos sujeitos de acordo com a Escola onde exercem funções

	N	%
A	51	33,1
B	35	22,7
C	68	44,2
Total	154	100,0

➤ Sexo

De mencionar que 64,9% dos inquiridos eram do sexo feminino e 35,1% eram do sexo masculino, conforme se verifica na Tabela 2.

Tabela 2- Distribuição dos sujeitos de acordo com o sexo

	N	%
Feminino	100	64,9
Masculino	54	35,1
Total	154	100,0

➤ Idade

Na Tabela 3, constatamos que 1,9% dos docentes que responderam a este questionário têm idades compreendidas entre os 20 e os 30 anos; 16,9% entre os 31 e os 40 anos; 37,7% entre os 41 e os 50 anos; 42,2% entre os 51 e os 60 anos e, finalmente, 1,3% têm mais de 61 anos.

Tabela 3- Distribuição dos sujeitos por intervalos de idade

	N	%
De 20 a 30 anos	3	1,9
De 31 a 40 anos	26	16,9
De 41 a 50 anos	58	37,7
De 51 a 60 anos	65	42,2
Mais de 61 anos	2	1,3
Total	154	100,0

Dado que apenas se encontram dois sujeitos com mais de 61 anos e três com idades entre os 20 e os 30 anos, eles foram integrados nos intervalos imediatamente anteriores e posteriores, respetivamente, permitindo a realização de análises estatísticas com grupos mais equilibrados. Com esta alteração a distribuição dos sujeitos de acordo com a sua idade é a constante na tabela 4.

Tabela 4- Distribuição dos sujeitos de acordo com a sua idade

	N	%
Menos de 40 anos	29	18,8
De 41 a 50 anos	58	37,7
Mais de 51 anos	67	43,5
Total	154	100,0

➤ Tempo de serviço

Quanto à distribuição dos sujeitos de acordo com o tempo de serviço docente (Tabela 5), verificamos que 1,9% têm de 1 a 5 anos de serviço; 16,9% de 6 a 15 anos de serviço; 42,2% têm de 16 a 26 anos de serviço e 39% têm mais de 26 anos de serviço.

Tabela 5- Distribuição dos sujeitos de acordo o tempo de serviço docente

	N	%
De 1 a 5 anos	3	1,9
De 6 a 15 anos	26	16,9
De 16 a 26 anos	65	42,2

Mais de 26 anos	60	39,0
Total	154	100,0

Também aqui identificámos apenas três sujeitos num dos intervalos pelo que adotámos o procedimento anterior, agregando-os com os do intervalo seguinte, ficando a nossa amostra com a seguinte distribuição de acordo com o tempo de serviço enquanto docente:

Tabela 6- Distribuição dos sujeitos de acordo o tempo de serviço docente

	N	%
Menos de 15 anos	29	18,8
De 16 a 26 anos	65	42,2
Mais de 26 anos	60	39,0
Total	154	100,0

Em termos de tempo de serviço desempenhado na Escola atual (Tabela 7), averiguamos que 5,2% têm menos de 1 ano de serviço; 26,6% têm de 1 a 5 anos de serviço; 27,3% têm de 6 a 15 anos de serviço; 32,5% têm de 16 a 26 anos de serviço e 8,4% têm mais de 26 anos de serviço.

Tabela 7- Distribuição dos sujeitos de acordo com o tempo de serviço na Escola atual

	N	%
Menos de 1 ano	8	5,2
De 1 a 5 anos	41	26,6
De 6 a 15 anos	42	27,3
De 16 a 26 anos	50	32,5
Mais de 26 anos	13	8,4
Total	154	100,0

➤ Grupo de Recrutamento

Relativamente ao Grupo de Recrutamento (Tabela 8), 18,8% dos professores inquiridos pertencem ao Grupo 300; 14,9% ao Grupo 500; 11,7% ao Grupo 510; 7,1% ao Grupo 330; 6,5% respetivamente ao Grupo 410 e ao

Grupo 550; 5,2% aos Grupo 430 e 620; 3,9% aos Grupos 350 e 420; 3,2% ao Grupo 540; 2,6% aos Grupos 520 e 530; 1,9% ao Grupo 400; 1,3% ao Grupo 290; 0,6% aos Grupos 340, 600 e 910; e 2,6% dos inquiridos não respondeu. A percentagem maior situa-se nos Grupos de Recrutamento 300 e 500, porque estes são também os grupos com maior número de elementos na Escola.

Tabela 8- Distribuição dos sujeitos de acordo com o Grupo Recrutamento

	N	%
300	29	18,8
500	23	14,9
510	18	11,7
330	11	7,1
410	10	6,5
550	10	6,5
430	8	5,2
620	8	5,2
350	6	3,9
420	6	3,9
540	5	3,2
520	4	2,6
530	4	2,6
400	3	1,9
290	2	1,3
340	1	,6
600	1	,6
910	1	,6
Não respondeu	4	2,6
Total	154	100,0

Tabela 9- Distribuição dos sujeitos de acordo com a designação do grupo de recrutamento

	N	%
Português	25	16,2
Matemática	22	14,3
Físico-Química	18	11,7
Filosofia	11	7,1
Informática	10	6,5
Educação Física	8	5,2
Inglês	8	5,2

Economia e Contabilidade	7	4,5
Espanhol	6	3,9
Geografia	6	3,9
Eletrotecnia	5	3,2
Biologia e Geologia	4	2,6
História	3	1,9
Português/Francês	3	1,9
Educação Tecnológica	2	1,3
EMRC	2	1,3
Línguas	2	1,3
Alemão	1	,6
Artes	1	,6
Economia	1	,6
Educação Especial	1	,6
Inglês/Alemão	1	,6
Línguas Germânicas	1	,6
Mecânica	1	,6
Secretariado	1	,6
Não respondeu	4	2,6
Total	154	100,0

➤ **Habilitações académicas**

No atinente às habilitações académicas (Tabela 10), verificamos uma predominância ao nível da Licenciatura (68,2%), seguida da de Mestrado (21,4%); 8,4% dos inquiridos têm uma Pós-graduação; 2% têm o Doutoramento e 0,6% não respondeu.

Tabela 10- Distribuição dos sujeitos de acordo com as habilitações académicas

	N	%
Licenciatura	105	68,2
Mestrado	33	21,4
Pós-graduação	13	8,4
Doutoramento	2	1,3
Não respondeu	1	,6
Total	154	100,0

➤ Situação Profissional

Em relação à situação profissional (Tabela 11) à data do inquérito, é visível a predominância dos inquiridos no Quadro de Escola/Agrupamento (85,7%); 7,1% pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica e 6,5% são docentes Contratados. Note-se que 0,6% não respondeu a esta questão.

Tabela 11- Distribuição dos sujeitos de acordo com a sua situação profissional

	N	%
Quadro Escola/Agrupamento	132	85,7
Quadro Zona Pedagógica	11	7,1
Contratado	10	6,5
Não respondeu	1	,6
Total	154	100,0

Verificamos também que 11% dos inquiridos foram colocados por Destacamento e 59,7% não responderam a esta questão (Tabela 12).

Tabela 12- Distribuição dos sujeitos relativamente à existência de colocação por destacamento

	N	%
Sim	17	11,0
Não	45	29,2
Não respondeu	92	59,7
Total	154	100,0

➤ Cargos

Conforme se pode ver na Tabela 13, 51,3% dos docentes desempenha cargos na Escola; 44,8% não desempenha qualquer tipo de cargo e 3,9% não respondeu.

Tabela 13- Distribuição dos sujeitos relativamente ao exercício de cargos na Escola

	N	%
Sim	79	51,3
Não	69	44,8
Não respondeu	6	3,9
Total	154	100,0

Dos 79 sujeitos que referem exercer cargos, 76 responderam à questão seguinte e indicaram quais os cargos que exercem, a saber: 50% são Diretores de Turma; 14,5% são membros do Conselho Pedagógico; 7,9% são membros do Conselho Geral; 5,3% são membros da Direção; 3,9% são Diretores de Curso e 18,4% indicam outros cargos. As suas respostas podem ser vistas na tabela seguinte:

Tabela 14- Caracterização dos cargos que os professores exercem na Escola

	N	%
Membro da Direção	4	5,3
Membro do Conselho Geral	6	7,9
Membro do Conselho Pedagógico	11	14,5
Diretor(a) de Turma	38	50,0
Diretor(a) de Curso	3	3,9
Outro	14	18,4
Total	76	100,0

Alguns destes 76 sujeitos (n=14) indicaram ainda outros cargos que exercem, ou seja, na nossa amostra há 69 professores que não exercem cargo algum enquanto há 14 que exercem dois ou mais cargos cumulativamente, nomeadamente os que se indicam na tabela seguinte:

Tabela 15- Cargos que alguns professores exercem na Escola cumulativamente

	N	%
Diretor(a) de Turma	6	42,9
Diretor(a) de Curso	3	21,4
Outro	5	35,7

Total	14	100,0
-------	----	-------

Os cargos indicados pelos professores na categoria “outros” são os seguintes:

Tabela 16- Outros cargos que alguns professores exercem na Escola

	N
Coadjuvante	8
Coordenador de Diretores Turma	5
Coordenador de área disciplinar	4
Coordenador da qualificação	1
Coordenador de ano	1
Coordenador de Grupo	1
Coordenador	1
Interlocutor para o abandono	1
Orientador de estágio	1

➤ **Solicitação de observação de aulas**

Na tabela 17, averiguamos que 29,2% dos professores na qualidade de avaliados solicitaram observação de aulas; 67,5% não solicitaram observação de aulas e 3,2% não responderam a esta questão.

Tabela 17- Solicitação pelos professores de observação aulas enquanto avaliado

	N	%
Sim	45	29,2
Não	104	67,5
Não responde	5	3,2
Total	154	100,0

Na qualidade de avaliadores (Tabela 18), 16,2% dos docentes seus avaliados solicitaram observação de aulas; 14,9% não solicitaram observação de aulas e 68,8% não responderam.

Tabela 18- Solicitação de observação de aulas pelos professores seus avaliados

	N	%
Sim	25	16,2

Não	23	14,9
Não responde	106	68,8
Total	154	100,0

Análise do pedido de observação de aulas de acordo com a Escola onde exerce funções:

Tabela 19- Distribuição da solicitação observação aulas de acordo com a Escola onde exerce funções

Solicitação observação aulas		Escola			Total
		A	B	C	
Sim	N	11	18	16	45
	%	22,9%	51,4%	24,2%	30,2%
Não	N	37	17	50	104
	%	77,1%	48,6%	75,8%	69,8%
Total	N	48	35	66	149
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

A utilização do teste Qui quadrado permite verificar que as diferenças na distribuição destas populações é significativa ($\chi^2=9,801;p=0,007$), ou seja, verifica-se uma maior tendência para os professores da Escola Secundária B solicitarem observação de aulas. Essa diferença não é verificada se considerarmos o sexo dos inquiridos (cf. tabela 20).

Tabela 20- Distribuição da solicitação observação aulas de acordo com o sexo

Solicitação observação aulas		Sexo		Total
		Feminino	Masculino	
Sim	N	29	16	45
	%	30,2%	30,2%	30,2%
Não	N	67	37	104
	%	69,8%	69,8%	69,8%
Total	N	96	53	149
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Se analisarmos esta decisão dos professores tendo em conta a sua idade

(cf. tabela 21) verificamos que são os mais velhos que menos pedem observação de aulas. De acordo com a literatura, quando o professor chega ao final da carreira profissional, é frequente libertar-se progressivamente do investimento no trabalho, consagrando mais tempo aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, dedicando mais atenção à sua vida social e pessoal. É um fenómeno que se pode considerar de “desinvestimento” nos planos pessoal e institucional, um recuo perante as ambições ou ideais presentes à partida. Este descomprometimento para com a profissão poderá ser vivido pelos professores de forma positiva ou negativa, correspondendo, ao que Huberman (1989) apelidou de desinvestimento sereno ou amargo.

Apesar da diferença parecer relevante ela não é estatisticamente significativa ($\chi^2=5,720$; $p=0,057$), embora o resultado do teste Qui Quadrado esteja no limiar do nível de significância ($p=0,05$).

Tabela 21- Distribuição da solicitação observação aulas de acordo com a idade

Solicitação observação aulas		Idade			Total
		Menos de 40 anos	De 41 a 50 anos	Mais de 51 anos	
Sim	N	11	21	13	45
	%	39,3%	37,5%	20,0%	30,2%
Não	N	17	35	52	104
	%	60,7%	62,5%	80,0%	69,8%
Total	N	28	56	65	149
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

A análise da distribuição da mesma opção, mas agora tendo em conta o tempo de serviço enquanto docente, permite constatar uma tendência idêntica: são os professores com mais tempo de serviço quem menos pede observação de aulas, havendo aqui uma diferença com significado estatístico ($\chi^2=9,715$; $p=0,008$).

Tabela 22- Distribuição da solicitação observação aulas de acordo com o tempo de serviço

Solicitação observação aulas		Tempo Serviço Docente			Total
		menos de 15 anos	De 16 a 26 anos	Mais de 26 anos	
Sim	N	11	25	9	45
	%	39,3%	39,7%	15,5%	30,2%

Não	N	17	38	49	104
	%	60,7%	60,3%	84,5%	69,8%
Total	N	28	63	58	149
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Ao comparar a decisão de solicitação de observação de aulas tendo em conta o tempo de serviço na Escola atual verificamos, mais uma vez, uma tendência para os professores com mais tempo de serviço solicitarem menos a observação de aulas, sendo também evidente que são os professores que têm entre 6 e 15 anos de serviço nessa Escola quem mais pediu observação de aulas, havendo também aqui diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2=10,617;p=0,031$).

Tabela 23- Distribuição da solicitação observação aulas de acordo com o tempo de serviço na Escola atual

Solicitação observação aulas		Tempo Serviço Escola Atual					Total
		Menos de 1 ano	De 1 a 5 anos	De 6 a 15 anos	De 16 a 26 anos	Mais de 26 anos	
Sim	N	1	13	19	9	3	45
	%	12,5%	33,3%	47,5%	18,4%	23,1%	30,2%
Não	N	7	26	21	40	10	104
	%	87,5%	66,7%	52,5%	81,6%	76,9%	69,8%
Total	N	8	39	40	49	13	149
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Para efetuar a mesma análise considerando as habilitações académicas, houve necessidade de constituir novos agrupamentos, uma vez que o número de professores com pós-graduação, mestrado e doutoramento é reduzido, tornando os grupos populacionais muito discrepantes e inviabilizando o recurso ao teste de Qui Quadrado (verifica-se a violação de um pressuposto essencial para a sua utilização, uma vez que mais de 20% das células apresentavam valores esperados inferiores a 5).

Assim, após redefinição de novas categorias de habilitações obtivemos a seguinte tabela de resultados:

Tabela 24- Distribuição da solicitação observação aulas de acordo com as habilitações académicas

Solicitação observação aulas		Habilitações		Total
		Licenciatura	Pós-graduação, mestrado ou doutoramento	
Sim	N	26	18	44
	%	25,2%	40,0%	29,7%
Não	N	77	27	104
	%	74,8%	60,0%	70,3%
Total	N	103	45	148
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Verificamos que há uma maior tendência para os professores com Pós-graduação, mestrado ou doutoramento solicitarem observação de aulas, não assumindo, contudo, significado estatístico ($\chi^2=3,265;p=0,071$).

A opção pela observação de aulas para avaliação de desempenho foi analisada tendo como referência a situação profissional dos professores, sendo possível verificar que há uma tendência, ainda que ligeira, para os professores de quadro de zona pedagógica solicitarem observação de aulas.

Tabela 25- Distribuição da solicitação observação aulas de acordo com a situação profissional

Solicitação observação aulas		Situação Profissional			Total
		Quadro Escola/Agrupamento	Quadro Zona Pedagógica	Contratado	
Sim	N	38	4	2	44
	%	29,9%	36,4%	20,0%	29,7%
Não	N	89	7	8	104
	%	70,1%	63,6%	80,0%	70,3%
Total	N	127	11	10	148
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Para análise do significado estatístico desta diferença houve também aqui necessidade de reorganizar os grupos, uma vez que verifica-se a ocorrência de mais de 20% de células com valores inferiores a 5, inviabilizando a utilização do teste Qui Quadrado. Assim, agruparam-se os professores do quadro de zona pedagógica com os contratados, constituindo um grupo com 21

professores, após o que foi calculada a estatística do referido teste, na qual verificámos que a opção pela observação de aulas não é diferente neste dois grupos ($\chi^2=0,016;p=0,900$).

Relativamente à associação entre a opção de solicitação de aulas e o exercício de cargos na Escola constatamos diferenças muito reduzidas nos grupos populacionais (cf. tabela 26), com estatística de Qui Quadrado reduzida e sem significado estatístico ($\chi^2=0,902;p=0,342$).

Tabela 26- Distribuição da solicitação observação aulas de acordo com o exercício de cargos

Solicitação observação aulas		Cargos		Total
		Sim	Não	
Sim	N	26	18	44
	%	34,2%	26,9%	30,8%
Não	N	50	49	99
	%	65,8%	73,1%	69,2%
Total	N	76	67	143
	%	100,0%	100,0%	100,0%

4. 2. Inquérito por entrevista

4. 2. 1. Caracterização da amostra

Elegemos como participantes na nossa entrevista os três Diretores das Escolas Secundárias sobre as quais incide a nossa investigação.

A amostra é, então, composta por três Diretores (n= 3) e será descrita atendendo aos seus dados pessoais, nomeadamente a idade, o sexo e as habilitações académicas; no respeitante aos dados profissionais, apresentaremos o tempo de serviço lecionado pelo professor na sua totalidade, o tempo de serviço prestado na respetiva Escola Secundária, o seu grupo disciplinar e nível de ensino, assim como a sua formação complementar e, ainda, as funções/cargos desempenhados pelos mesmos (Anexo K – Caracterização Biográfica e Profissional dos Entrevistados).

Procedeu-se à recolha de informações, passando-se de seguida à fase de organização e apresentação dos resultados, sendo necessário classificar, codificar e selecionar os dados de modo a reagrupá-los, compilando toda a informação com vista à apresentação dos resultados, sua análise e interpretação.

Procedendo à caracterização dos entrevistados e de acordo com a tabela 27, verificamos que todos os inquiridos são do género masculino. Em relação à média de idades, esta situa-se nos 52 anos. Quanto às habilitações académicas, todos os entrevistados são licenciados. Constatamos que dois dos Diretores entrevistados possuem formação especializada na área de Administração Escolar e outro na área de Orientação Educativa, sendo que o Diretor da Escola Secundária C possui também uma pós-graduação em História de Arte.

Relativamente aos dados profissionais, verificamos que todos os inquiridos são professores do 3.º Ciclo e Secundário embora pertencentes a grupos de docência diferenciados, a saber 560 (Ciências Agropecuárias), 510 (Física e Química) e 600 (Artes Visuais). O tempo total de anos de serviço dos indivíduos entrevistados varia entre os 26 e os 37 anos, perfazendo uma média de 29,6 anos de docência.

No atinente às funções/cargos exercidos, os inquiridos apresentam algumas diferenças que interessa destacar. Assim, no caso do Diretor da Escola Secundária A, verifica-se que foi também Presidente do Conselho Executivo, Diretor de Turma, Delegado de Grupo e Coadjuvante; o Diretor da Escola Secundária B desempenhou também as funções de Subdiretor, Secretário do Conselho Diretivo, membro do Conselho Geral, membro da Assembleia de Escola, Coordenador de Departamento e Diretor de Turma; o Diretor da Escola Secundária C exerceu ainda o cargo de Coordenador do Centro da Área Educativa, Presidente do Conselho Executivo e Diretor de Turma. Verifica-se que todos os entrevistados têm uma larga experiência em cargos de liderança.

Tabela 27 – Caracterização dos entrevistados

Entrevistado	Idade	Sexo	Habilitações Académicas/ Formação Especializada	Grupo de Recrutamento	Anos de docência	Nível de ensino	Outras funções exercidas
DEA 1	58	M	Licenciatura/ Orientação Educativa	560 (Ciências Agropecuárias)	37	3.º Ciclo e Secundário	- Diretor de turma; - Delegado de Grupo; - Coadjuvante; - Presidente do Conselho Executivo; - Diretor.
DEC 2	49	M	Licenciatura/ Administração Escolar	510 (Físico-Química)	26	3.º Ciclo e Secundário	- Diretor de turma; - Coordenador de Departamento; - Membro da Assembleia de Escola; - Membro do Conselho Geral; - Secretário do Conselho Diretivo; - Subdiretor; - Diretor.
DEB 3	49	M	Licenciatura/ Administração Escolar/ História de Arte	600 (Artes Visuais)	26	3.º Ciclo e Secundário	- Diretor de turma; - Presidente do Conselho Executivo; - Diretor; - Coordenador do Centro da Área Educativa.

Legenda:

M – Masculino

DEA 1 – Diretor da Escola A, Entrevistado n.º 1

DEC 2 – Diretor da Escola C, Entrevistado n.º 2

DEB 3 – Diretor da Escola B, Entrevistado n.º 3

5. Técnicas de recolha e tratamento da informação

“Há que seleccionar métodos porque são estes que fornecem a informação de que necessita para fazer uma pesquisa integral. Há que decidir quais os métodos que melhor servem determinados fins e, depois, conceber os instrumentos de recolha de informação mais apropriados para o fazer”.

(Bell, 2010, p. 95)

As transformações ao nível da era digital vieram alterar substancialmente a análise dos dados. A possibilidade de manipular rapidamente quantidades consideráveis de dados encorajou ao desenvolvimento de novos programas estatísticos, como a análise fatorial de correspondências, que possibilita, não apenas visualizar, como também estudar a ligação entre várias dezenas de variáveis ao mesmo tempo. Paralelamente, a facilidade com que podem ser trabalhados e apresentados incitou muitos investigadores a estudá-los em si mesmos, sem referência explícita a um quadro de interpretação (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Esta fase do trabalho de observação consiste na construção de um instrumento capaz de recolha ou de produção de dados prescritos pelos indicadores. Esta apresentação reveste-se de diversas formas, consoante se trate de uma observação direta ou indireta. Segundo os mesmos autores, “no caso da observação indireta, o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada. Ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção da informação”, enquanto que “na observação indireta, o instrumento de observação é um questionário ...” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 164).

Num processo investigativo, os instrumentos de recolha de dados devem constituir um meio coerente e consistente. Nas palavras de Bell, “depois de definido o tema e especificados os objetivos”, o investigador estará “em condições de considerar a forma de recolha da informação de que necessita” (2002, p. 95).

Quivy e Campenhoudt sustentam que “(...) a primeira operação da fase de observação consiste em conceber um instrumento capaz de produzir todas

as informações adequadas e necessárias para testar as hipóteses” (2008, p. 181). Sendo que “este instrumento será frequentemente, mas não obrigatoriamente, um questionário (...)” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 181). “A segunda operação a realizar na observação consiste então em testar o instrumento de observação” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 181). Relativamente à terceira operação da fase de observação que é a de recolha de dados, “esta constitui a execução do instrumento de observação. Esta operação consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 183). “Na fase seguinte, a análise das informações, os dados observados serão submetidos a diversas operações estatísticas que visam dar-lhes a forma exigida pelas hipóteses da investigação” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 184). Neste contexto, será importante sublinhar que a escolha do instrumento de observação e a recolha dos dados devem inscrever-se no conjunto de objetivos e do dispositivo metodológico do estudo.

Os dados em estado bruto, provenientes de inquéritos por questionário, esquemas de entrevistas, listas, etc., têm de ser compilados, analisados e interpretados. Informações interessantes soltas não terão qualquer espécie de significado para um investigador se não tiverem sido organizadas por categorias. A este propósito, Bell refere que “o trabalho do investigador consiste em procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e questões de importância significativa” (2010, p. 183).

Na senda de Hill e Hill,

Qualquer investigação empírica pressupõe uma recolha de dados. Os dados são informações na forma de observações, ou medidas, dos valores de uma ou mais variáveis normalmente fornecidos por um conjunto de entidades. Em ciências sociais é vulgar designarmos estas entidades por <<casos>> da investigação (...) Ao conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões dá-se o nome de **População** ou **Universo**”. (2009, p. 41)

Na maioria dos casos, um inquérito por questionário propõe-se obter informações a partir de uma seleção representativa da população como um todo. Contudo, este método levanta, inevitavelmente, alguns problemas. Tem de haver muito cuidado de modo a assegurar que a amostra da população é verdadeiramente representativa (Bell, 2010).

Assim, a nossa população de estudo é constituída pelos professores do Ensino Secundário do Distrito de Viseu.

Porém, acontece que, muitas vezes, o investigador não dispõe nem de tempo nem de recursos suficientes para recolher e analisar os dados para cada um dos casos do Universo pelo que, nesta situação, só é possível considerar uma parte dos casos que constituem o Universo. Esta parte designa-se por amostra do Universo. Deste modo, o que o investigador intenta ou pode fazer, na maior parte das situações, é analisar os dados da amostra, tirar conclusões, e extrapolar as conclusões para o Universo (Hill & Hill, 2009).

Neste trabalho de investigação, a amostra de indivíduos a inquirir será exclusivamente do universo dos professores de três Escolas Secundárias do Distrito de Viseu.

5. 1. Inquérito por Questionário

“A construção do questionário e a formulação das questões constituem, portanto, uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito. [...] Qualquer erro, qualquer inépcia, qualquer ambiguidade, repercutir-se-á na totalidade das operações ulteriores, até às conclusões finais”.

(Ghiglione & Matalon, 1992, p. 119)

Para Ghiglione e Matalon, o inquérito é “uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar” (2001, p. 7). A este propósito, também Fortin *et al.* sustentam que “o questionário é um meio rápido e pouco dispendioso de obter dados, junto de um grande número de pessoas distribuídas por um vasto território” (2009, p. 387).

Já no entender de Quivy e Campenhoudt, o inquérito por questionário:

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer ponto que interesse os investigadores. (2008, p. 188)

A literatura apresenta vantagens e desvantagens na utilização do inquérito por questionário, a saber:

Entre outras vantagens, mencionamos a natureza impessoal do questionário, assim como a uniformidade da apresentação e das diretivas, o que assegura uma constância de um questionário para outro e, por este facto a fidelidade do instrumento, o que torna possíveis as comparações entre os respondentes. Além disso, o anonimato das respostas tranquiliza os participantes e leva-os a exprimir livremente as suas opiniões. (Quivy e Campenhoudt, 2008, p. 188)

Parafrazeando Quivy e Campenhoudt (2008, p. 189), as principais vantagens deste instrumento de recolha de dados são: i) a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de realizar inúmeras análises de correlação; ii) o facto de a exigência, por vezes fundamental, de representatividade do conjunto de inquiridos poder mais facilmente ser satisfeita através desta técnica; esta representatividade nunca é absoluta, encontrando-se sempre limitada por uma margem de erro e só tem sentido em relação a uma determinada espécie de questões, destacadamente as que têm sentido para a totalidade da população em estudo.

Apesar das vantagens, Fortin *et al.* referem também alguns inconvenientes a esta técnica de recolha de dados, nomeadamente:

O inquérito tem também inconvenientes: as taxas de respostas são fracas e as taxas de dados em falta são elevadas; é impossível aos respondentes obter esclarecimentos no que respeita a certos enunciados contidos nos questionários autoadministrados (...). (2009, pp. 387-388)

O inquérito por questionário revela-se, então, um bom instrumento de recolha de dados, contudo devemos ter em consideração que a sua eficácia depende da sua construção.

Face ao exposto, consideramos que as vantagens apontadas a este recurso de recolha de informação justificam a sua utilização. A possibilidade de inquirir um maior número de indivíduos é facilitadora de uma abordagem holística e mais intensiva do contexto de estudo, auxiliando no entendimento e validação dos resultados.

Embora o objetivo por nós almejado não seja o de generalizar, reconhecemos a complexidade presente na problemática da nossa investigação, o que fez com que tivéssemos optado pelo inquérito por questionário, a fim de conhecermos as perceções ou impressões dos participantes, que ao serem conjugadas com outros dados, permitir-nos-ão a compreensão desejada.

A opção pelo inquérito por questionário resultou da possibilidade de inquirir um número alargado de atores sem que necessitássemos de estar

presentes, o que por razões temporais seria muito difícil. No quadro 9, apresentamos a estrutura do inquérito por questionário com as respetivas secções, objetivos, modalidade e número de questões.

Quadro 9 – Estrutura do Inquérito por Questionário

Questões			
Secção	Objetivos	Modalidade	N.º de questões
Nota introdutória	- Divulgar os objetivos e o âmbito da investigação; - Apelar à participação; - Garantir o anonimato; - Agradecer a colaboração dos participantes.		
Instruções de preenchimento	- Fornecer instruções acerca do preenchimento do Inquérito por Questionário.		
1.ª Parte – Dados pessoais e profissionais	- Caracterizar os inquiridos.	Fechadas	10
2.ª Parte – Qualidade e Eficácia na Avaliação de Desempenho Docente: dos padrões de desempenho aos instrumentos de registo			Total de questões:
Dimensão I- Finalidades da Avaliação de Desempenho Docente			<u>62</u>
Dimensão II- Contributos para a profissionalidade docente			13
Dimensão III- Complexidade do trabalho docente			7
Dimensão IV- Desenvolvimento profissional dos professores			7
Dimensão V- Qualidade e eficácia			9
Dimensão VI- Quadro de referência para a prática docente			7
Dimensão VII- Padrões de desempenho e instrumentos de registo			10
			9

Este inquérito por questionário foi elaborado por nós, com base na revisão bibliográfica realizada no concernente à construção deste tipo de instrumento de recolha de dados.

Salientamos a preocupação que tivemos na construção do inquérito por questionário, quer ao nível da estrutura quer ao nível da validação. Para além

da estrutura do inquérito por questionário apresentada no quadro 9, tivemos presente um conjunto de requisitos mínimos sustentados por Bisquerra (1989) e por Hill e Hill (2005), visando a devolução de um número significativo de inquéritos preenchidos, destacadamente:

- os inquéritos por questionário contemplam no seu início uma informação preliminar, onde se explicita o âmbito da investigação, os objetivos do estudo, a importância da participação dos inquiridos, assim como se assegura o seu anonimato;
- apresentação dos inquéritos por questionário – reconhecemos a preocupação havida com o tipo e o tamanho de letra;
- simplicidade e clareza das questões – houve preocupação no recurso a uma linguagem clara e acessível;
- ordenação do conteúdo por assunto, de modo a suprir a repetição de ideias/temas;
- repetição de instruções, sempre que julgámos necessário, com vista à ausência de dúvidas aquando do preenchimento dos inquéritos por questionário.

De acordo com Pardal e Correia, a redação das questões deve obedecer a determinados preceitos: i) “ao princípio da clareza”, isto é, “deve ser estruturada de forma precisa, concisa e unívoca”; ii) “ao princípio da coerência”, isto é, “deve corresponder à intenção da própria pergunta” e iii) “ao princípio da neutralidade”, não devendo em qualquer circunstância, “induzir uma dada resposta” (1995, pp. 61-62).

No atinente à forma das questões, o inquérito por questionário é constituído por questões de resposta fechada, limitando “o informante à opção por uma de entre as respostas apresentadas” (Pardal & Correia, 1995, p. 55). Este tipo de questões apresenta vantagens, tais como:

- o tratamento dos dados é mais célere e menos delicado;
- é mais eficaz no preenchimento – as questões de resposta aberta exigem mais tempo de reflexão e de escrita, levando a uma eventual desmotivação por parte do inquirido.

As questões assentam na modalidade de *avaliação* ou *estimação*, procurando “captar os diversos graus de intensidade face a um determinado assunto” (Pardal & Correia, 1995, p. 57).

Estavam já definidos os objetivos deste trabalho investigativo, o que constitui condição essencial para a elaboração adequada dos instrumentos de recolha de dados, uma vez que é através destes que se recolhem as informações pertinentes e necessárias para a investigação, ou seja, os dados que possibilitem encontrar respostas para as questões suscitadas.

Desta forma, adequámos as questões do inquérito por questionário aos objetivos do estudo, procurando não efetuar perguntas desnecessárias ou constrangedoras.

A validade de um instrumento mostra que, efetivamente, o instrumento “mede aquilo que acreditamos (ou queremos) que ele meça” (Punch *apud* Coutinho, 2005, p. 128). Neste âmbito, a validade de um instrumento passa por verificar se os dados obtidos traduzem a realidade estudada. Apesar da possibilidade de distinguir validade de conteúdo, validade de critério e, ainda, validade de constructo, no inquérito por questionário por nós utilizado, somente procedemos à validade de conteúdo. A validade de conteúdo permite investigar se o conteúdo de cada item se adequa ao objetivo pretendido, isto é, reconhecer se os itens estão relacionados com os aspetos relevantes do conceito ou conteúdo específico (Almeida & Freire, 2008; Coutinho, 2005). Com vista a garantir a pertinência e a congruência das questões presentes neste inquérito por questionário, utilizámos um vocabulário adequado e adaptado a todos os inquiridos, de modo a que as questões elaboradas tivessem o mesmo sentido.

Após termos elaborado o inquérito por questionário, certificámo-nos de que se tratava de um instrumento de recolha de dados válido e fiável. Para o investigador, é fundamental a certeza de que as informações recolhidas são suficientes, necessárias e que refletem a realidade que pretende estudar. Estas são as condições essenciais e imprescindíveis para a validação do processo de recolha de dados.

Contudo, antes da aplicação do inquérito por questionário, a literatura da especialidade aponta como etapa indispensável a realização de um pré-teste, tendo em conta que este “permite descobrir os defeitos do questionário e fazer as correções que se impõem” (Fortin *et al.*, 2009, p. 386).

Numa primeira fase, solicitámos, então, o preenchimento do inquérito por questionário a um grupo de trinta professores a lecionar no ano letivo de 2011/2012 numa outra escola, embora representativa dos participantes nesta investigação. Esta fase piloto teve como propósito fundamental avaliar a compreensão do conteúdo de cada item, designadamente a sua clareza, compreensibilidade e adequação aos objetivos do estudo. Tal como Hill e Hill sustentam, este estudo preliminar teve como objetivo “verificar a adequação das perguntas, e das escalas de resposta” (2008, p. 76). Após a recolha e o feedback dos participantes no estudo piloto, procedemos a alterações pontuais de acordo com as dificuldades que foram emergindo, em virtude de algumas questões não terem sido eficazmente entendidas pelos professores.

Já numa fase posterior, optámos por solicitar um acordo de juízes a quatro peritos da área da Avaliação e do Desenvolvimento Curricular. O resultado levou-nos a proceder a mais algumas alterações na construção de alguns itens, bem como à eliminação de outros.

Depois de efetuadas todas estas diligências, submetemos o inquérito por questionário à validação da Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), para pedido de “Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar” (MIME), cuja autorização, com o n.º 0354000001, nos foi comunicada (cf. anexo B).

O nosso inquérito por questionário era composto por duas partes (cf. anexo A), sendo que a primeira, relativa aos **Dados pessoais**, continha um conjunto de questões acerca das características pessoais dos inquiridos, a saber: o sexo (Q. 1), a idade (Q. 2), tempo de serviço docente (Q. 3), tempo de serviço na escola onde trabalha atualmente (Q. 4), o grupo de recrutamento (Q. 5), as habilitações académicas (Q. 6), a situação profissional (Q. 7), exercício de cargos (Q. 8), se na qualidade de professores avaliados, solicitaram observação de aulas (Q. 9), e, finalmente, se na qualidade de professores

avaliadores, solicitaram observação de aulas (Q. 10). Esta parte do questionário “consiste normalmente num conjunto de perguntas para solicitar informação sobre as características dos casos. Com estas características pretendemos descrever os casos” (Hill & Hill, 2008, p. 87).

A segunda parte, acerca da **Qualidade e eficácia na avaliação de desempenho docente: dos padrões de desempenho aos instrumentos de registo**, continha um conjunto de dimensões com questões para conhecer as perceções ou impressões dos inquiridos, a saber:

- Dimensão I – Finalidades da avaliação de desempenho docente;
- Dimensão II – Contributos para a profissionalidade docente;
- Dimensão III – Complexidade do trabalho docente;
- Dimensão IV – Desenvolvimento profissional dos professores;
- Dimensão V – Qualidade e eficácia;
- Dimensão VI – Quadro de referência para a prática docente;
- Dimensão VII – Padrões de desempenho e instrumentos de registo.

Quanto ao grau de concordância ou discordância, construímos diferentes itens, nos quais era pedido aos inquiridos que indicassem uma alternativa numa escala de resposta de Likert, numa amplitude que ia de 1 a 5 (DT- Discordo Totalmente, D- Discordo, NC/ND- Nem Concordo/Nem Discordo, C- Concordo e CT- Concordo Totalmente). Utilizámos a escala de Likert para aferir o grau de concordância ou discordância relativamente aos itens colocados. De acordo com Pardal e Correia, esta escala “pretende, através do recurso a questões que oferecem um amplo leque de respostas, evitar a rigidez e as limitações das alternativas “concordo-discordo” (1995, p. 71).

A fidelidade dos resultados de um questionário diz-nos algo sobre o grau de confiança ou exatidão que podemos ter na informação obtida, sendo que um dos procedimentos mais comuns para a sua análise é o cálculo da consistência interna ou homogeneidade dos itens através do Alfa de Cronbach. Esta permite-nos verificar o grau de uniformidade ou coerência entre as respostas dos sujeitos em cada domínio, ou seja, se itens ou questões constituem um todo homogéneo (Almeida & Freire, 2003).

De um modo geral, um instrumento ou teste é classificado como tendo fiabilidade apropriada quando o Alfa é pelo menos 0.70 (Nunnally, 1978). Contudo, em alguns cenários de investigação das ciências sociais, um Alfa de 0.60 é considerado aceitável desde que os resultados obtidos com esse instrumento sejam interpretados com precaução e tenham em conta o contexto de computação do índice (DeVellis, 1991).

DeVellis (1991) propõe o seguinte critério geral para interpretação do alfa de Cronbach:

- Alfa < .60 - inaceitável;
- .60 < Alfa < .65 - indesejável;
- .65 < Alfa < .70 - minimamente aceitável;
- .70 < Alfa < .80 - respeitável;
- .80 < Alfa < .90 - muito bom;
- .90 < Alfa - ponderar redução do nº de itens.

Na tabela que se segue podemos ver os valores do Alfa de Cronbach obtidos para cada uma das dimensões do questionário:

Tabela 28- Valores do Alfa de Cronbach para cada das dimensões do questionário

Dimensões	Nº de itens	α
I. Finalidades da avaliação de desempenho docente	13	,816
II. Contributos para a profissionalidade docente	7	,623
III. Complexidade do trabalho docente	7	,365
IV. Desenvolvimento profissional dos professores	9	,883
V. Qualidade e eficácia	7	,803
VI. Quadro de referência para a prática docente	10	,927
VII. Padrões de desempenho e instrumentos de registo	9	,824

Verificamos a existência de níveis muito bons de consistência interna (entre .80 e .90) em quatro das sete dimensões, havendo ainda uma quinta com um Alfa acima deste nível, sendo possível retirar algumas questões sem perder a sua fiabilidade. Ou seja, relativamente a estas cinco dimensões (I, IV, V, VI e VII) podemos ter confiança nos resultados obtidos, pois as questões são coerentes e formam um conjunto consistente.

No entanto, há outras dimensões que colocam algumas reservas relativamente à sua consistência interna: uma delas é a II, onde se verificou um Alfa muito próximo do aceitável e a outra é a III onde obtivemos um Alfa bastante baixo e inaceitável. Vamos ver o caso destas duas dimensões mais em pormenor.

No que se refere à dimensão II - *Contributos para a profissionalidade docente*, verificamos na tabela 27 que a correlação de cada item com o total da dimensão é baixo a moderado, ou seja, é provável que os itens avaliem aspetos distintos uns dos outros e que não seja possível identificar uma tendência uniforme ou homogeneidade nas respostas dos sujeitos. Implica ainda que se considere com cuidado o valor global desta dimensão, sendo preferível analisar os itens de forma independente. Relativamente ao efeito da retirada de cada uma das afirmações no Alfa, verificamos que apenas tem um efeito positivo na exclusão do item 6, embora de forma pouco relevante.

As expectativas de uma “elevada qualidade de ensino exigem que os professores sejam bem formados, altamente motivados, com conhecimentos e capacitados, não apenas no início da sua carreira como também ao longo de todo o percurso profissional” (Day & Sachs, 2004, p. 3).

Todavia, ultimamente, as intervenções políticas incidem numa perspetiva de maior prestação de contas de acordo com uma lógica performativa: “as escolas têm de ter um bom desempenho, têm de mostrar a sua eficácia e demonstrar que o dinheiro investido nelas foi usado de forma eficaz e que reverterá em resultados adequados” (Kelchtermans, 2009, p. 63).

De facto, na opinião de Day (2007), o desenvolvimento profissional contínuo de professores sempre foi necessário para aqueles que trabalham na escola, dadas as mudanças no currículo, nas abordagens de ensino e nas condições de trabalho.

Tabela 29: Estatísticas da homogeneidade dos itens na dimensão II - *Contributos para a profissionalidade docente*

Afirmações	Correlação Item-total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for retirado
1. As práticas profissionais dos professores resultam de um profissionalismo colaborativo.	,326	,589
2. Uma reflexão crítica sobre a prática profissional conduz a uma melhoria da ação.	,361	,583
3. A escola tem capacidade para se autoregular e promover o	,364	,576

seu desenvolvimento.		
4. O professor tem autonomia para tomar decisões.	,402	,563
5. Os professores associam a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos a uma liderança forte, dinâmica e proativa.	,300	,597
6. Reconhecer e premiar o mérito é condição essencial para dignificar a profissão docente.	,217	,627
7. A identificação de boas práticas promove a motivação dos professores.	,418	,563

No que se refere à dimensão III - *Complexidade do trabalho docente*, o Alfa foi bastante baixo e podemos constatar na tabela seguinte que as correlações são também bastante reduzidas, havendo até uma correlação negativa, ou seja, na afirmação 5 - *Os contextos de ensino têm em conta as condições físicas, psicológicas, emocionais e sociais do trabalho dos professores*, os inquiridos em geral tendem a responder de forma discordante, em contraponto com a sua tendência de resposta nas outras afirmações. Neste caso, os investigadores são aconselhados a retirar esta afirmação, uma vez que a sua tendência de resposta é oposta às restantes, ou inverter a sua cotação. No caso de se retirar esta afirmação, o Alfa seria incrementado de forma significativa, mas ainda continuaria abaixo do valor considerado aceitável. No caso concreto da nossa investigação, a opção pela sua cotação inversa também não é aceitável, uma vez que a afirmação está redigida de forma positiva e favorável a um clima de escola positivo. Consideramos mais pertinente manter as suas opções de resposta originais, pois representam uma maior recolha de informação acerca da opinião dos docentes.

Apesar da subjetividade do conceito de clima de escola, os agentes educativos percecionam, quotidianamente, as particularidades e especificidades da vida da organização escolar. Quando sentimos que o clima é agradável, a nossa qualidade de vida é maior e somos, normalmente, impelidos a ter uma atitude de maior disponibilidade para com os outros e para com as tarefas que temos que realizar.

Na verdade, um clima escolar positivo é favorável a relações interpessoais positivas e estas constituem-se como boas oportunidades de aprendizagem para os alunos, aumentando os níveis de escolaridade e reduzindo os problemas comportamentais (McEvoy & Welker, 2000). O clima escolar, quando positivo, pode proporcionar um ambiente enriquecedor, tanto

para o crescimento pessoal, quanto para o sucesso académico.

No atinente ao papel dos professores e administradores, Taylor e Tashakkori (1995) sustentam que um clima escolar positivo está associado a uma maior satisfação no trabalho e uma maior capacidade para inovar. O clima exerce uma influência muito grande no comportamento e nos sentimentos dos atores educativos em relação à organização escolar, influenciando diretamente, o seu desempenho.

Toda a investigação desenvolvida, no âmbito do clima de escola, parte do pressuposto de que as escolas podem ser encaradas como organizações, com finalidades, objetivos, regras, valores, comportamentos e atitudes específicas que definem uma territorialidade espacial, psicológica, social e cultural, próprias.

Neste contexto, o clima de escola é o conjunto de efeitos subjetivos, que todos os agentes envolvidos reconhecem, quando interagem com a estrutura formal da instituição, influenciando diretamente as suas atitudes, as suas crenças, os seus valores e a sua motivação, potenciando ou inibindo o seu desempenho.

De facto, a melhoria do clima de escola depende de forma direta da melhoria organizacional da escola. Assim sendo, o clima torna-se um elo entre a estrutura organizacional da escola, a liderança exercida e o comportamento e a atitude de todos os atores educativos.

Tabela 30: Estatísticas da homogeneidade dos itens na dimensão III - *Complexidade do trabalho docente*

Afirmações	Correlação Item-total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for retirado
1. Nas escolas, o trabalho docente tem aumentado exponencialmente, sem uma definição assertiva das prioridades e das estratégias necessárias para a sua implementação.	,318	,265
2. A complexidade do trabalho docente coloca em segundo plano a aprendizagem dos alunos.	,224	,287
3. A complexidade do trabalho docente é confirmada pela investigação.	,200	,308
4. A complexidade do trabalho docente pressupõe uma capacidade de resiliência dos professores face às solicitações dos alunos, pais/encarregados de educação, colegas e gestão.	,213	,299
5. Os contextos de ensino têm em conta as condições físicas, psicológicas, emocionais e sociais do trabalho dos professores.	-,190	,565
6. O envolvimento em projetos contribui para a complexidade do trabalho docente.	,229	,286
7. As constantes mudanças no contexto educativo promovem a	,368	,237

ambiguidade do trabalho docente.

Concluimos então que para esta dimensão, tal como para a II, será aconselhável analisar a tendência de respostas dos inquiridos a cada afirmação de forma individual, pois não parece haver coerência interna suficiente para se considerar a dimensão no seu todo.

5. 2. Análise documental

“A *pesquisa documental* apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação”.

(Saint-Georges, 1997, p. 30)

O facto de o investigador utilizar variegados métodos de recolha de dados, possibilita-lhe não somente o recurso a diversas perspetivas sobre a mesma situação, mas também a obtenção de informação de diferente natureza e, ainda, a comparação, numa fase posterior, entre as diversas informações, realizando, assim, a triangulação da informação obtida (Igea *et al.*, 1995). Desta forma, a triangulação é um processo que permite evitar ameaças à validade interna no respeitante ao modo como os dados de uma investigação são recolhidos.

A AD foi outro método por nós utilizado com vista à recolha de dados. Walker descreve-a “como um método, cujo propósito consiste em analisar documentos a fim de registar dados” (*apud* Pacheco, 1995, p. 96). Segundo Saint-Georges, “não nos documentamos ao acaso, mas em função de uma investigação. Sem essa referência constante, corremos o risco de nos perdermos em falsas pistas ou em procedimentos de documentação desnecessários” (1995, p. 29). Conhecida, também, por pesquisa arquivística, Afonso define-a como a “utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação” (2005, p. 88).

A AD, utilizada na maioria das investigações educacionais, pode ser abordada segundo duas perspetivas, a saber:

- servir para complementar a informação obtida através de outros métodos, procurando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objeto em estudo;

- ser o método de pesquisa central, ou até mesmo exclusivo, de um projeto e, neste contexto, os documentos são o cerne do estudo (Bell, 1993).

Assim sendo, a AD constituiu uma fonte de dados adicional para o nosso trabalho investigativo.

Segundo Fortin *et al.*,

A informação existente pode prestar um bom serviço à investigação, no terreno, e constitui uma fonte adicional de informação. Ela permite ao investigador familiarizar-se com a história de um grupo social, com a sua cultura, com a sua organização ou com os acontecimentos importantes ligados à investigação. (2009, p. 300)

Nesta sequência, importa, pois, clarificar alguns conceitos, tais como *dado, documento e análise*.

- *Dado* – “Um dado suporta a informação sobre a realidade, implica uma elaboração conceptual dessa informação e o modo de expressá-la, que possibilite a sua conservação e comunicação” (Flores, 1994, p. 16).
- *Documento* – impressão deixada num objeto físico por uma pessoa e pode ser sob a forma de fotografias, filmes, diapositivos, endereços eletrónicos, impressa (a mais comum), entre outras (Bell, 1993).
- *Análise* – consiste na deteção de unidades de significado num texto e no estudo da relação estabelecida entre elas e em relação ao todo (Flores, 1994).

Relacionando os três conceitos, no âmbito da investigação educacional, podemos afirmar que os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações preconizadas a partir dos mesmos, com o objetivo de lhes ser atribuído um significado relevante no concernente a um determinado problema de investigação (Flores, 1994).

A AD pode, então, ser interpretada como sendo constituída por dois momentos: um primeiro, de recolha de documentos e um segundo de análise, AC.

A AC reveste-se de um conjunto de procedimentos que tem como finalidade a produção de um texto analítico no qual se apresenta o *corpus* textual dos documentos recolhidos de um modo transformado. Essa transformação do *corpus* textual pode realizar-se de acordo com regras definidas e deve ser teoricamente justificada pelo investigador, recorrendo a uma interpretação adequada. Podemos considerar a AC como um procedimento destinado a destabilizar a integridade imediata da superfície textual, evidenciando os seus aspetos que não são diretamente intuitivos, mas que estão presentes. Deste modo, é, assim, possível realizar um conjunto de tarefas que constituem o processo analítico básico, o qual é comum à maioria dos trabalhos investigativos em que é necessário trabalhar com documentos, existindo diversos métodos de AC (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Efetivamente, a AD auxilia o investigador na obtenção de dados mais precisos na temática em estudo. Desta forma, a análise dos documentos estruturantes das três Escolas Secundárias – PE, RI e PAA – permitiu-nos um conhecimento mais aprofundado da realidade em estudo. Constituíram, também, documentos de apoio à investigação e foram utilizados para a caracterização das escolas envolvidas.

As escolas têm na sua reputação o facto de produzirem documentos escritos em abundância e, pese embora Bogdan e Biklen (1994) alertem para a existência de investigadores que excluem os documentos oficiais como dados a recolher, em virtude da sua grande subjetividade, o facto é que estes se revelam de fulcral importância numa investigação por se revestirem no modo de se poder “ter acesso à <<perspetiva oficial>>, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 180).

Para além da forma de comunicar, a AD possibilitou-nos aceder ao modo como os professores reagiam e interagiam no processo de construção dos IR e, assim, os dados recolhidos revelaram-se assaz importantes, no sentido de, ao serem conjugados com outros, possibilitaram-nos tomar conhecimento de forma aprofundada, facto que reconhecemos preponderante no presente trabalho investigativo. Colás Bravo (1992) define a AD como uma *técnica indireta* ou *não interativa* de recolha de informação que pode contribuir

para o alcance de diferentes objetivos, tais como: “a) apoiar outros métodos mais diretos de recolha de dados, tal como a observação participante ou a entrevista, b) validar e constatar informação obtida, c) reconstruir acontecimentos e d) gerar hipóteses” (Colás Bravo, 1992, p. 265).

Sendo a AD uma abordagem *não reativa* (Afonso, 2005), a obtenção de dados realizou-se de uma forma indireta, o que nos permitiu, não somente, evitar alguns problemas, nomeadamente, a alteração de comportamentos dos participantes decorrentes da nossa presença, como também, ultrapassar a dificuldade de observar distintas situações, o que teríamos de fazer, caso não tivéssemos optado por este método de recolha de dados.

5. 3. A entrevista semiestruturada

“As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos”:

(Bogdan & Biklen, 2010, p. 136)

A realização de uma entrevista constitui um método complementar ao questionário (Quivy & Campenhoudt, 1998), pois suscita um conjunto de discursos individuais. Na mesma linha de pensamento, Bell (1997) sustenta que este tipo de instrumento possibilita consolidar resultados obtidos através da aplicação de inquéritos por questionário. Efetivamente, na sequência da análise dos resultados do inquérito por questionário aplicado, sentimos necessidade de aprofundar alguns tópicos através de questões abertas que nos permitissem compreender com mais detalhe algumas das respostas dadas.

Enquadrada no âmbito dos métodos qualitativos de investigação e análise, a entrevista é uma das suas principais fontes de informação, porquanto permite a recolha de dados descritivos na linguagem do próprio entrevistado, possibilitando ao investigador desenvolver intuitivamente uma conceção acerca do modo como estes interpretam aspetos do mundo. A informação recolhida através da entrevista resulta em grande parte da capacidade discursiva dos participantes. Contudo, o investigador também desempenha aqui um papel preponderante – o de entrevistador; ele contacta os sujeitos a serem entrevistados, cria a situação da entrevista, propõe as temáticas a abordar, lê e interpreta os discursos em função de hipóteses e de problemáticas (Bogdan & Biklen, 1994). Para estes autores, a “entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134).

São vários os tipos de entrevista – *estruturada*, *semiestruturada* e *não estruturada* – a opção a tomar deverá ser efetuada em função do objeto de

estudo e das características da população-alvo a quem se destina (Pardal & Correia, 1995). Na presente *démarche* investigativa, privilegiámos a entrevista de tipo semiestruturada, por ser uma abordagem mais flexível, uma vez que nos possibilitou não somente a introdução de questões para a precisão de conceitos, mas também a recolha de informação e esclarecimentos complementares sobre a problemática em análise.

A técnica da entrevista semiestruturada caracteriza-se, essencialmente, por ver a sua execução prática baseada nos processos basilares da comunicação e interação humanas, pressupondo um contacto direto entre o entrevistador (investigador) e os entrevistados (participantes no estudo). Neste tipo de entrevista, normalmente o entrevistador guia-se por um conjunto de questões, relativamente abertas, a partir das quais procura receber informação por parte dos entrevistados. Todavia ao conduzir a entrevista, o entrevistador deve deixar que o entrevistado fale abertamente, procurando reencaminhar a entrevista para os objetivos desta, caso verifique que o mesmo se afasta desses mesmos objetivos. No entanto, este processo deve ser conduzido de forma muito natural (Quivy, 1992).

Ao privilegiarmos este tipo de entrevista tivemos por base a possibilidade de podermos recolher informação sobre as temáticas relevantes para a investigação junto dos Diretores das três Escolas Secundárias em estudo, mas sem coartar a sua liberdade de expressão. Esta seleção decorreu do facto de termos percebido os referidos elementos como sendo atores com um papel preponderante na construção e implementação dos IR da avaliação do desempenho dos professores, pois, além da participação nos órgãos onde se discutiam e refletiam aspetos ligados aos IR, estabeleciam o elo de ligação entre os IR e os atores que representavam.

De Ketele e Roegiers apresentam duas grandes vantagens na aplicação deste tipo de entrevista:

- as informações que se pretende recolher refletem melhor as representações do que numa entrevista dirigida, dado que a pessoa entrevistada tem mais liberdade na maneira de se exprimir;
- as informações que se deseja recolher são-no num tempo mais curto que numa

entrevista livre, que nunca oferece a garantia de que vão ser fornecidas informações pertinentes (1999, p. 193).

Com vista a “obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bodgan & Biklen, 1994, p.134), elaborámos um guião, onde destacámos as temáticas que desejávamos que fossem abordadas pelos entrevistados. Foi de acordo com os pressupostos supra descritos que procurámos, então, elaborar o guião da nossa entrevista (anexo G – Guião da Entrevista).

O referido guião foi alvo de uma validação interna por parte de um especialista da área da Educação, que tendo conhecimento prévio da problemática do nosso estudo, assim como das questões e objetivos e das características dos participantes, se manifestaram sobre a adequação, clareza e rigor das questões. De acordo com as sugestões apontadas, procedemos à reformulação do guião da entrevista a realizar aos Diretores das Escolas Secundárias.

Através da entrevista semiestruturada pretendemos atingir os seguintes objetivos gerais:

- Aferir o papel do Diretor no processo de ADD desenvolvido na Escola;
- Conhecer as perceções que os Diretores têm do atual modelo de ADD.

O guião foi, assim, estruturado em **sete** blocos:

Bloco A- Legitimação da entrevista e motivação/negociação

Com este primeiro bloco, procurámos legitimar a entrevista e motivar os participantes, fornecendo alguns esclarecimentos acerca dos propósitos da investigação e do papel do entrevistado na mesma, assim como assegurar o critério confidencial das informações prestadas e o sigilo sobre a sua origem.

Bloco B- Características biográficas e profissionais

Pretendíamos com este segundo bloco, que os entrevistados procedessem a uma caracterização sucinta do seu percurso profissional.

Bloco C- Finalidades da avaliação do desempenho docente

Neste terceiro bloco, era nossa intenção identificar as finalidades da ADD na Escola, avaliar o discurso de legitimação da ADD e conhecer as

opiniões dos entrevistados sobre a importância da ADD ao nível das práticas educativas.

Bloco D- Efeitos da ADD no trabalho docente

Com este quarto bloco pretendíamos auscultar os participantes neste estudo sobre possíveis sugestões passíveis de reforçar e/ou melhorar as práticas docentes.

Bloco E- Desenvolvimento profissional dos professores/ Desenvolvimento organizacional

Neste quinto bloco, intentámos conhecer os efeitos da ADD no desenvolvimento profissional dos professores e da organização.

Bloco F- Padrões de desempenho e instrumentos de registo

Averiguar as opiniões dos entrevistados sobre a utilização de padrões de desempenho e compreender a organização do processo de ADD nas suas Escolas constituíram os objetivos específicos deste sexto bloco.

Bloco G- Avaliação do modelo de ADD

Por último, neste sétimo bloco, pretendíamos conhecer as características de um modelo de ADD que contribuísse para a melhoria do trabalho docente.

Com vista à realização da entrevista, optámos por estabelecer um contacto formal direto com os atores selecionados, onde, além da solicitação para a participação na entrevista, esclarecemos, de um modo geral, os propósitos da investigação.

No início de todas as entrevistas, teve lugar um momento prévio onde agradecíamos a disponibilidade para a participação na realização da entrevista e destacávamos, também, a sua importância para a investigação. Eram, ainda, clarificados os objetivos e explicitadas as questões de natureza ética, isto é, a confidencialidade das informações e a garantia de que estas seriam apenas utilizadas no âmbito da investigação. Mormente, referíamos também o facto de que a transcrição da entrevista seria enviada por correio eletrónico, não só para os entrevistados tomarem conhecimento mas, também, para fazerem alguma clarificação, caso entendessem necessário. Ainda nesse momento prévio, explicávamos também o tipo de entrevista que ia ser utilizado, finalizando com

a assinatura do protocolo (cf. anexo F).

Deste modo, tivemos em atenção duas normas éticas que Bogdan e Biklen destacam no panorama da investigação que envolve sujeitos humanos, “o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (1994, p. 75). Procurámos também garantir que os atores participassem de um modo voluntário, pois, segundo estes autores, é necessário assegurar que: “os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos; os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75).

Aquando da realização das entrevistas, tivemos em consideração as técnicas de questionamento clássicas sustentadas por Ghiglione e Matalon (2001, pp. 96-98), por nos parecerem ser as mais adequadas aos nossos objetivos. Com efeito, procurámos ao longo das entrevistas utilizar expressões que demonstrassem ao entrevistado o nosso interesse pelo que estava a dizer, repetir algumas palavras ou frases utilizadas pelo entrevistado, solicitar, de um modo neutro, o esclarecimento sobre alguma ideia menos clara que tivesse sido partilhada e respeitar os breves silêncios do entrevistado. Todas as entrevistas foram gravadas, mediante a autorização dos participantes com vista a serem, posteriormente, transcritas.

As referidas entrevistas foram, assim, transcritas e codificadas, com letras e números atribuídos de uma forma aleatória, a saber: DEA1 (Diretor da Escola A, Entrevistado n.º 1); DEC2 (Diretor da Escola C, Entrevistado n.º 2) e DEB3 (Diretor da Escola B, Entrevistado n.º 3).

Com o propósito de garantir a confidencialidade e o anonimato, foram retiradas do texto todas as referências a nomes de pessoas e a aspetos que pudessem identificar a Escola. Além disso, como referimos anteriormente, todas as entrevistas transcritas foram enviadas, por correio eletrónico, aos entrevistados para as validarem ou retificarem, caso entendessem fazê-lo.

No final, registámos um total de 39 páginas, as quais foram sujeitas a uma seleção de unidades de conteúdo de acordo com a categorização pré-definida e, posteriormente, foram alvo de análise de conteúdo. (cf. anexo L – Matriz da

AC).

5. 4. Procedimentos no tratamento da informação

“A maior parte dos métodos de análise das informações dependem de uma de duas grandes categorias: a análise estatística dos dados e a análise de conteúdo”.

(Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 222)

Depois de recolhidos os dados, quer através dos inquéritos por questionário quer através da AD e das entrevistas, impõe-se o tratamento dos mesmos.

Convocando Afonso,

A recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efetiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimento científico) decorre com a organização e o tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha da informação. (2005, p. 111)

Face ao exposto, a organização e tratamento dos dados constitui uma etapa do trabalho investigativo muito delicada e trabalhosa, porquanto deve refletir uma clara e correta apresentação das informações recolhidas, utilizando, para o efeito, os instrumentos e procedimentos que melhor se adequam.

A análise de dados pressupõe estudar o conjunto dos dados recolhidos e estabelecer conexões entre as partes e relacioná-las com o todo, permitindo alcançar um conhecimento mais profundo sobre o fenómeno em estudo. No âmbito da presente investigação, a análise dos dados recolhidos obedeceu a um processo de reflexão crítica, dinâmico e flexível, norteado pela atribuição de significado à informação recolhida.

Não existe um único modo de analisar dados, esta etapa depende dos interesses, finalidades e condições de trabalho com que o investigador se depara.

No entanto, para o tratamento dos dados do questionário, recorreremos à aplicação de técnicas de análise estatística que, segundo Quivy e Campenhoudt, “são uma prática que se impõe quando os dados são recolhidos através de um inquérito por questionário” (2008, p. 224).

Pardal e Correia advogam que “a estatística oferece um repositório de instrumentos capazes de contribuir para a recolha, exploração e descrição de conjuntos de dados numéricos” (1995, p. 88). Quando os dados recolhidos “tomam uma forma numérica procede-se à sua análise estatística” (Coutinho, 2011, p. 88). “A estatística utiliza a linguagem dos números e a linguagem gráfica” (Pardal & Correia, 1995, p. 88).

Parafraseando Fortin (1999), as análises estatísticas têm como propósito fundamental determinar que generalizações se podem realizar sobre a população, a partir da amostra onde os dados foram recolhidos.

Quando tem lugar uma análise de dados, considera-se, essencialmente, duas componentes: uma mais próxima da estatística descritiva e outra da indutiva. A primeira diz respeito à análise exploratória de dados e pretende isolar as estruturas e padrões mais relevantes e estáveis apresentados pelo conjunto de dados do objeto de estudo. O seu objetivo principal consiste na redução de dados. A segunda reporta-se à análise confirmatória dos dados e pretende avaliar, designadamente através da colheita e análise de novas observações, a reprodutividade ou permanência das estruturas e padrões detetados (Vaz Freixo, 2010).

No presente trabalho investigativo, a análise quantitativa dos dados foi preconizada com o recurso à estatística descritiva e inferencial. Segundo Hill e Hill, a estatística descritiva “descreve, de forma sumária, alguma característica de uma ou mais variáveis fornecidas por uma amostra de dados” (2008, p. 192). Tal como Coutinho, com este tipo de estatística pretendemos atingir os objetivos a seguir elencados: “organizar e descrever os dados de forma clara, identificar o que é típico e atípico e trazer luz às diferenças, relações e/ou padrões” (2011, p. 132).

Para Almeida e Freire (2007), as análises correlacionais permitem analisar a existência (ou não) de relações entre as variáveis consideradas.

Estas relações podem ser analisadas em função da sua intensidade (ou seja, o coeficiente de correlação oscila entre -1,00 e +1,00, sendo que o valor zero significa ausência de correlação), sendo esta mais perfeita quanto mais próximo se apresentar da unidade. As correlações podem ser positivas ou inversas (negativas), de acordo com as oscilações dos resultados nas variáveis, isto é, se estas ocorrem no mesmo sentido (positivo ou negativo) ou em sentido inverso (negativo e positivo).

Segundo Vaz Freixo (2010), as análises diferenciais integram os designados testes de hipóteses, que podem ser testes não paramétricos e testes paramétricos, que permitem contrastar os resultados, em função das variáveis dependentes e independentes consideradas. Estas análises, em semelhança com as anteriores, permitem analisar os níveis de significância existentes entre as variáveis consideradas.

Relativamente aos procedimentos para tratamento dos dados, os cálculos para o tratamento estatístico foram efetuados com recurso ao programa estatístico SPSS 19.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Na análise descritiva dos resultados foram calculadas frequências absolutas e relativas nas variáveis nominais, e nas variáveis ordinais, cujas opções de resposta se situam numa escala tipo Likert, recorreu-se às frequências relativas e absolutas para ser obtida a máxima informação dos dados. Sempre que pertinente, foi efetuada a representação gráfica dos resultados.

O tamanho da amostra ($n=154$) não permite uma completa análise psicométrica das escalas, na medida em que a análise fatorial usada para determinar a dimensionalidade requer amostras “grandes”. Essa amostra deveria cumprir dois critérios: cinco sujeitos por cada item da escala e não menos de 100 sujeitos no total. Como o questionário é bastante extenso (62 questões) uma análise fatorial com rigor implicaria uma amostra com pelo menos 310 sujeitos. Apesar de cumprirmos um dos critérios estamos longe de cumprir o segundo, pelo que não foi possível confirmar as dimensões empíricas com uma análise fatorial. Contudo, esta limitação não se reflete nem na representatividade da amostra, nem na fidelidade dos resultados, uma vez que

podemos manter outras análises importantes, como é o caso do grau de uniformidade ou de coerência entre as respostas dos sujeitos a cada uma das questões em cada dimensão, tendo em conta o alfa de Cronbach e do estudo da homogeneidade dos itens. Para este, recorreu-se à correlação corrigida. A correlação corrigida é a correlação do item com o questionário quando é eliminada a influência desse item da pontuação total do questionário (correlação item-total corrigida) (Almeida & Freire, 2003). Diz-se que um item é homogêneo se tende a medir o mesmo que os restantes itens do questionário.

Para a realização do estudo de associação entre as diversas variáveis foram utilizados testes não paramétricos, uma vez que as respostas se apresentavam em escala ordinal. Assim, na comparação de médias dos resultados de variáveis dicotómicas recorreu-se ao Teste de *Mann-Whitney*, que é uma alternativa aos *testes t* para amostras independentes e, nas variáveis com mais de dois níveis, optou-se pelo uso do teste *Kruskal-Wallis* (K-W), visto este não exigir a distribuição normal da variável em estudo, por ser um teste adistribucional (Maroco, 2003). Este teste tem por objetivo comparar o valor global de duas ou mais amostras independentes, quando os dados são ordinais ou quando, sendo métricos, não se encontram nas condições em que é permitido aplicar a análise da variância paramétrica. Permite verificar, para além da significância, a média dos valores ordinais dos casos em cada amostra, com relação à variável analisada.

Por fim, salienta-se que, para a aceitação ou rejeição de efeitos simples sobre os domínios, foi ponderado um nível de significância de 0,05.

A utilização de diversas técnicas de colheita de dados permite a comparação dos mesmos, determinando, de acordo com a literatura, a triangulação dos dados recolhidos pelas diferentes fontes.

A este propósito, Coutinho sustenta:

A triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou, métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar. (2011, p. 208)

Na verdade, a utilização de diferentes técnicas de recolha de dados num determinado trabalho investigativo aumenta a validade do conhecimento produzido através da comparação e triangulação da informação proveniente de fontes distintas – “a triangulação constitui um meio de aumentar a credibilidade” (Fortin *et al.*, 2009, p. 304).

Stake defende, de outro modo, a importância deste procedimento, ou seja, “a triangulação das fontes de dados é um esforço para ver se o que estamos a observar e a relatar transmite o mesmo significado quando descoberto em circunstâncias diferentes” (2007, p. 126). Por sua vez, Afonso, sustenta que a triangulação dos dados visa atingir dois objetivos que se complementam, a saber:

Por um lado, trata-se de clarificar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída. Por outro lado, pretende-se identificar significados complementares ou alternativos que deem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo. (2005, p. 73)

No capítulo sobre a apresentação e discussão dos resultados, teremos em linha de conta estes procedimentos, ou seja, a relação entre resultados e fontes de dados.

5. 5. Análise de conteúdo

“Uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”.

(Berelson *apud* Bardin, 2009, p. 38)

Perante a abordagem qualitativa privilegiada para o segundo momento do estudo, a recolha de dados não pretende testar hipóteses, mas sim compreender aspetos importantes emergentes dos dados recolhidos, de forma a contribuírem para uma melhor compreensão quer do fenómeno, quer do contexto em estudo.

Afonso advoga que o tratamento de dados de cariz qualitativo é um processo muito “ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento” (2005, p.118).

No presente estudo, privilegiou-se a AC no tratamento da informação recolhida através dos discursos dos Diretores participantes expressos nas entrevistas e documentos (Bardin, 2007). Esta técnica é entendida por Bardin como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. (2007, p. 37)

A técnica de AC “consiste em avaliar de forma sistemática um corpo de texto (...), por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados ‘chave’ que possibilitem uma comparação posterior” (Coutinho, 2011, p. 193).

Pardal e Correia sustentam que através da AC se “viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação” (1995, p. 72). Na perspetiva de Fortin, Côté e Fillion “uma análise de conteúdo permite

identificar temas e tendências, que são, em seguida, classificados em função dos objetivos do estudo” (2009, p. 242).

A AC é, efetivamente, uma das técnicas mais utilizadas na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais, pois permite realizar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.

Desta forma, numa primeira fase da análise de conteúdo, denominada por Bardin (2007) de *pré-análise*, procedemos à organização da informação recolhida, com a finalidade de operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais em função dos objetivos e questões de investigação, de forma a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações seguintes. Demos, então, início ao processo de análise com a leitura de toda a informação recolhida. Efetuámos, assim, o que Bardin (2007) denomina de *leitura flutuante*, com vista a estabelecer uma imagem global dos dados recolhidos. Neste âmbito, a autora sustenta que leituras repetidas tendem a aumentar a familiaridade com os dados e a determinar as unidades do texto.

Tendo em linha de conta os objetivos e questões de investigação do estudo, bem como o quadro teórico de referência, delineámos o *corpus de análise* (Vala, 1986), ou seja, seleccionámos de entre os dados disponíveis, aqueles que viriam a constituir a fonte de informação a tratar regendo-nos por regras de “coerência, homogeneidade, exclusividade recíproca e exaustividade” (Estrela, 1994, p. 456).

Concomitantemente a este processo e, à medida que fomos analisando os dados, estabelecemos uma lista preliminar de *categorias de codificação* (Vala, 1986), sendo estas compostas, geralmente por palavras-chave que remetiam para o significado central do que se pretendia apreender. Na linha de pensamento deste autor, “a construção de um sistema de categorias pode ser feita à priori ou à posteriori, ou ainda através da combinação destes dois processos” (Vala, 1986, p. 111). Na presente investigação, optou-se pela construção de um sistema de categorias misto que resultou da combinação dos dois processos.

Após a definição do corpus de análise e das categorias, procedemos à

exploração do material (Bardin, 2007), codificando a informação selecionada, sendo que a codificação se refere ao “processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (Holsti *apud* Bardin, 2007, p. 97).

No decurso do processo de codificação da informação recolhida, esta foi segmentada em *unidades de registo*, isto é, unidades de significação a codificar e que correspondiam a segmentos de conteúdo a considerar como unidades base, sendo de natureza e dimensão variáveis (Bardin, 2007). Por último, entrámos na terceira fase da análise de conteúdo e que Bardin (2007) denomina de *tratamento dos resultados, inferências e interpretações*. Assim, o processo de codificação deu origem à elaboração de um corpus de informação organizada e trabalhada em função dos objetivos e questões de investigação da problemática em estudo, o que permitiu apresentar inferências e avançar interpretações relativas aos objetivos e questões de investigação.

Assim, passou-se à fase de categorização dos dados organizando-os por categorias e subcategorias, no âmbito dos domínios definidos. Esteves define a categorização como a “operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos da investigação” (2006, p. 109).

No anexo J, observamos as dimensões, categorias e subcategorias que serviram para análise das entrevistas realizadas e, conseqüentemente, para identificarmos os respetivos enunciados.

Na AC levada a cabo tivemos presente a ideia de que “a compreensão exata do sentido (...) é capital” (Bardin, 2008, p.142), pelo que tivemos em conta o contexto das mensagens e a contextualização das condições de produção do discurso, pois só assim é que se inferiria, uma vez que a inferência pode “ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.) e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual” (Bardin, 2008, p.142).

Criámos e aplicámos, então, grelhas de análise vertical das entrevistas

(cf. do Quadro 10 ao Quadro 18). Nestas grelhas, identificámos a dimensão, categoria, subcategoria e enunciados e foram utilizadas para a realização da análise transversal das entrevistas, o que permitiu estabelecer pontos de contacto entre os entrevistados.

CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Inquérito por questionário

“Nunca há tempo suficiente para fazer todo o trabalho que parece fundamental na execução de uma pesquisa completa”.

Bell (2010, p. 43)

O objetivo desta investigação é responder à pergunta de partida. Para este efeito, formulámos as hipóteses e procedemos às observações que elas exigiram. Verificamos, de seguida, se os dados recolhidos correspondem de facto às hipóteses, ou seja, se os resultados observados correspondem aos resultados esperados pela hipótese. O primeiro objetivo desta fase de análise das informações foi, por conseguinte, a verificação empírica.

No entanto, um trabalho sério poderá revelar outros factos além dos esperados e outras relações que não deveremos negligenciar. Face ao exposto, a análise das informações tem uma segunda função: interpretar estes factos inesperados e rever ou afinar as hipóteses para que, nas conclusões, o investigador se sinta em condições de sugerir aperfeiçoamentos do seu modelo de análise ou de propor pistas de reflexão e de investigação para o futuro (Quivy & Campenhoudt, 2008).

1. 1. Apresentação e discussão dos resultados

No sentido de melhor estruturar a discussão dos resultados constantes neste capítulo, organizaremos a nossa linha de pensamento em função de sete dimensões em análise, que acabam também por nos orientar para os objetivos gerais e específicos que nortearam a presente investigação, a saber: i) finalidades da ADD; ii) contributos para a profissionalidade docente; iii)

complexidade do trabalho docente; iv) desenvolvimento profissional dos professores; v) qualidade e eficácia; vi) QR para a prática docente; vii) PD e IR.

1. 1. 1. Dimensão I – Finalidades da ADD

Verifica-se, pela análise da Tabela 31, que os sujeitos inquiridos (36,6%) discordam que a ADD permite a recompensa do mérito do desempenho dos professores. No entanto, uma percentagem semelhante dos sujeitos participantes (36,6%) concorda que a ADD tem como finalidade a melhoria do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos.

Os professores inquiridos não concordam/nem discordam que a ADD é um meio de promover o DPP dos professores (29,4%); que a ADD permite aferir os padrões de qualidade do desempenho profissional do docente (41,2%) e que os professores desenvolvem processos de avaliação do desempenho de natureza partilhada (45,8%).

Concordam que a ADD fundamenta-se num projeto de desenvolvimento pessoal, alinhado com o PEE/A e com o PA/PA (36,2%); que é fundamental a coexistência dos atos de comunicação e de colaboração com vista ao sucesso de qualquer processo de avaliação do desempenho (47,1%); que a discussão e a reflexão sobre os processos de avaliação do desempenho a desenvolver e a implementar são importantes para alcançar a qualidade em educação (49,4%); que o exercício da prática de avaliação deve orientar-se por PD profissional (54,6%); que os professores são inúmeras vezes arredados das fases importantes de discussão, de conceção e de tomadas de decisão no campo da avaliação (46,1%) e que é do interesse das Escolas, das suas lideranças e dos próprios profissionais da educação, a missão de incentivar e apoiar os professores a assumir a responsabilidade da sua própria avaliação (54,5%).

Concordam totalmente que a ADD deverá estar assente na simplicidade e desburocratização dos processos (64,9%) e que a inexistência de formação dos avaliadores dificulta a operacionalização do processo de ADD (40,5%).

Tabela 31 – Finalidades da ADD

	Discordo totalmente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. A avaliação do desempenho docente tem como finalidade a melhoria do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos	26	17,0%	31	20,3%	27	17,6%	56	36,6%	13	8,5%	153	100,0%
2. A avaliação do desempenho docente permite a recompensa do mérito do desempenho dos professores	32	20,9%	56	36,6%	33	21,6%	28	18,3%	4	2,6%	153	100,0%
3. A avaliação do desempenho docente é um meio de promover o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores	21	13,7%	41	26,8%	45	29,4%	38	24,8%	8	5,2%	153	100,0%
4. A avaliação do desempenho docente fundamenta-se num projeto de desenvolvimento pessoal, alinhado com o Projeto Educativo de Escola/Agrupamento e com o Plano Anual e Plurianual de Atividades	15	9,9%	31	20,4%	46	30,3%	55	36,2%	5	3,3%	152	100,0%
5. A avaliação do desempenho docente deverá estar assente na simplicidade e na desburocratização dos processos	0	,0%	0	,0%	4	2,6%	50	32,5%	100	64,9%	154	100,0%
6. É fundamental a coexistência dos atos de comunicação e de colaboração com vista ao sucesso de qualquer processo de avaliação do desempenho	1	,7%	1	,7%	12	7,8%	72	47,1%	67	43,8%	153	100,0%
7. A discussão e a reflexão sobre os processos de avaliação do desempenho a desenvolver e a implementar são importantes para alcançar a qualidade em educação	4	2,6%	7	4,5%	22	14,3%	76	49,4%	45	29,2%	154	100,0%
8. O exercício da prática de avaliação deve orientar-se por padrões de desempenho profissional	4	2,6%	5	3,3%	31	20,4%	83	54,6%	29	19,1%	152	100,0%
9. A avaliação do desempenho docente permite aferir os padrões de qualidade do desempenho profissional do docente	12	8,1%	33	22,3%	61	41,2%	38	25,7%	4	2,7%	148	100,0%
10. A inexistência de formação dos avaliadores dificulta a operacionalização do processo de avaliação do desempenho docente.	4	2,6%	5	3,3%	21	13,7%	61	39,9%	62	40,5%	153	100,0%
11. Os professores são inúmeras vezes arredados das fases importantes de discussão, de conceção e de tomadas de decisão no campo da avaliação.	1	,6%	3	1,9%	23	14,9%	71	46,1%	56	36,4%	154	100,0%
12. É do interesse das escolas, das suas lideranças e dos	0	,0%	4	2,6%	33	21,4%	84	54,5%	33	21,4%	154	100,0%

próprios profissionais da educação, a missão de incentivar e apoiar os professores a assumir a responsabilidade da sua própria avaliação.													
13. Os professores desenvolvem processos de avaliação do desempenho de natureza partilhada.	4	2,6%	20	13,1%	70	45,8%	49	32,0%	10	6,5%	153	100,0%	

1. 1. 2. Dimensão II – Contributos para a profissionalidade docente

As respostas dos inquiridos, conforme a tabela 32, situaram-se nas classes concordantes. Assim, os professores concordam que as suas práticas profissionais resultam de um profissionalismo colaborativo (51%); que uma reflexão crítica sobre a prática profissional conduz a uma melhoria da ação (57,9%); que a Escola tem capacidade para se autoregular e promover o seu desenvolvimento (47,7%); que o professor tem autonomia para tomar decisões (37,3%); que os professores associam a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos a uma liderança forte, dinâmica e proativa (54,6%); que reconhecer e premiar o mérito é condição essencial para dignificar a profissão docente (40,8%) e que a identificação de boas práticas promove a motivação dos professores (49%).

Tabela 32 – Contributos para a profissionalidade docente

	Discordo totalmente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. As práticas profissionais dos professores resultam de um profissionalismo colaborativo.	3	2,0%	10	6,6%	27	17,9%	77	51,0%	34	22,5%	151	100,0%
2. Uma reflexão crítica sobre a prática profissional conduz a uma melhoria da ação.	1	,7%	2	1,3%	8	5,3%	88	57,9%	53	34,9%	152	100,0%
3. A Escola tem capacidade para se autoregular e promover o seu desenvolvimento.	2	1,3%	19	12,4%	40	26,1%	73	47,7%	19	12,4%	153	100,0%
4. O professor tem autonomia para tomar decisões.	8	5,2%	37	24,2%	37	24,2%	57	37,3%	14	9,2%	153	100,0%
5. Os professores associam a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos a uma liderança forte, dinâmica e proativa.	1	,7%	7	4,6%	32	21,1%	83	54,6%	29	19,1%	152	100,0%
6. Reconhecer e premiar o mérito é condição essencial	2	1,3%	10	6,6%	27	17,8%	62	40,8%	51	33,6%	152	100,0%

para dignificar a profissão docente.

7. A identificação de boas práticas promove a motivação dos professores.	1	,7%	4	2,6%	16	10,5%	75	49,0%	57	37,3%	153	100,0%
--	---	-----	---	------	----	-------	-----------	--------------	----	-------	-----	--------

1. 1. 3. Dimensão III – Complexidade do trabalho docente

Denota-se que quanto à complexidade do trabalho docente (Tabela 33), 31,8% dos sujeitos participantes discordam com o facto de os contextos de ensino terem em conta as condições físicas, psicológicas, emocionais e sociais do trabalho dos professores.

Estes professores (40,7%) oscilam ainda entre o não concordarem/nem discordarem que a complexidade do trabalho docente é confirmada pela investigação.

No entanto, as respostas dos sujeitos participantes pertencem também às classes concordantes. Deste modo, os docentes concordam totalmente que nas Escolas, o trabalho docente tem aumentado exponencialmente, sem uma definição assertiva das prioridades e das estratégias necessárias para a sua implementação (52,9%). Concordam que a complexidade do trabalho docente coloca em segundo plano a aprendizagem dos alunos (36,8%); que a complexidade do trabalho docente pressupõe uma capacidade de resiliência dos professores face às solicitações dos alunos, pais/encarregados de educação, colegas e gestão (41,8%); que o envolvimento em projetos contribui para a complexidade do trabalho docente (41,7%) e que as constantes mudanças no contexto educativo promovem a ambiguidade do trabalho docente (46,4%).

Tabela 33 – Complexidade do trabalho docente

	Discordo totalmente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Nas Escolas, o trabalho docente tem aumentado exponencialmente, sem uma definição assertiva das prioridades e das estratégias necessárias para a sua	0	0,0%	2	1,3%	10	6,5%	60	39,2%	81	52,9%	153	100,0%

implementação.													
2. A complexidade do trabalho docente coloca em segundo plano a aprendizagem dos alunos.	2	1,3%	18	11,8%	24	15,8%	56	36,8%	52	34,2%	152	100,0%	
3. A complexidade do trabalho docente é confirmada pela investigação.	4	2,8%	18	12,4%	59	40,7%	53	36,6%	11	7,6%	145	100,0%	
4. A complexidade do trabalho docente pressupõe uma capacidade de resiliência dos professores face às solicitações dos alunos, pais/encarregados de educação, colegas e gestão.	2	1,3%	6	3,9%	25	16,3%	64	41,8%	56	36,6%	153	100,0%	
5. Os contextos de ensino têm em conta as condições físicas, psicológicas, emocionais e sociais do trabalho dos professores.	40	26,5%	48	31,8%	29	19,2%	25	16,6%	9	6,0%	151	100,0%	
6. O envolvimento em projetos contribui para a complexidade do trabalho docente.	1	0,7%	24	15,9%	34	22,5%	63	41,7%	29	19,2%	151	100,0%	
7. As constantes mudanças no contexto educativo promovem a ambiguidade do trabalho docente.	0	0,0%	3	2,0%	15	9,8%	71	46,4%	64	41,8%	153	100,0%	

1. 1. 4. Dimensão IV – Desenvolvimento profissional dos professores

No concernente a esta dimensão e de acordo com a tabela 34, constata-se uma vez mais que as respostas dos professores se situam nas classes concordantes. Desta forma, os inquiridos anuem que as competências profissionais exigem que, a par dos conhecimentos, os professores se atualizem, tendo em conta as relações interpessoais (60,1%); que o desenvolvimento profissional do professor reflete-se no seu empenho e na forma como este interage com a Escola e com os seus agentes (64,7%); que o professor deverá ser um investigador da sua prática e um aprendente no decurso da sua vida (48,4%); que a colaboração é basilar para o desenvolvimento profissional dos docentes e, conseqüentemente, para a melhoria da instituição (51,3%); que a reflexão em conjunto num processo colaborativo contribui para a qualificação e conseqüente mudança do sistema educativo (54,2%); que as lideranças devem facilitar o desenvolvimento profissional dos professores para melhorar os padrões do ensino e da

aprendizagem e os resultados escolares dos alunos (50,7%); que os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada (58,6%) e que a formação contínua é condição essencial para o desenvolvimento profissional dos professores (54,6%).

Concordam totalmente que as lideranças das instituições devem facultar aos professores oportunidades de renovação e atualização (49%).

Tabela 34 – Desenvolvimento profissional dos professores

	Discordo totalmente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. As competências profissionais exigem que, a par dos conhecimentos, os professores se atualizem, tendo em conta as relações interpessoais.	1	,7%	4	2,6%	17	11,1%	92	60,1%	39	25,5%	153	100,0%
2. O desenvolvimento profissional do professor reflete-se no seu empenho e na forma como este interage com a escola e com os seus agentes.	0	,0%	3	2,0%	13	8,5%	99	64,7%	38	24,8%	153	100,0%
3. O professor deverá ser um investigador da sua prática e um aprendente no decurso da sua vida.	1	,7%	0	,0%	6	3,9%	74	48,4%	72	47,1%	153	100,0%
4. A colaboração é basilar para o desenvolvimento profissional dos docentes e, conseqüentemente, para a melhoria da instituição.	1	,7%	0	,0%	6	3,9%	78	51,3%	67	44,1%	152	100,0%
5. A reflexão em conjunto num processo colaborativo contribui para a qualificação e conseqüente mudança do sistema educativo.	1	,7%	2	1,3%	13	8,5%	83	54,2%	54	35,3%	153	100,0%
6. As lideranças das instituições devem facultar aos professores oportunidades de renovação e atualização.	0	,0%	1	,7%	8	5,2%	69	45,1%	75	49,0%	153	100,0%
7. As lideranças devem facilitar o desenvolvimento profissional dos professores para melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos.	0	,0%	0	,0%	7	4,6%	77	50,7%	68	44,7%	152	100,0%
8. Os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada.	1	,7%	0	,0%	11	7,2%	89	58,6%	51	33,6%	152	100,0%

9. A formação contínua é condição essencial para o desenvolvimento profissional dos professores.	1	,7%	4	2,6%	20	13,2%	83	54,6%	44	28,9%	152	100,0%
--	---	-----	---	------	----	-------	----	-------	----	-------	-----	--------

1. 1. 5. Dimensão V – Qualidade e eficácia

Neste caso (Tabela 35), se considerarmos o item 4 podemos verificar que 41,5% dos participantes nem concorda/nem discorda que um sistema de avaliação de professores assente numa lógica de regulação, emancipação torna-se preponderante para a qualidade e eficácia da escola e o sucesso dos alunos.

Em relação aos restantes itens, as respostas dos sujeitos inquiridos situam-se nas classes concordantes, sendo que 57,5% concorda que a melhoria e eficácia da escola dependem do compromisso que cada um dos seus docentes assume para melhorar as práticas letivas com vista à obtenção de melhores resultados escolares; 59,9% anui que a colaboração encontra-se associada à melhoria da qualidade e eficácia do ensino e aprendizagem e também ao desenvolvimento das organizações escolares; 35,9% corrobora que a melhoria da qualidade e eficácia do ensino é produto de uma lógica reflexiva sobre os processos a implementar na avaliação do desempenho dos professores; 62,1% sustenta que a autoavaliação permite ao professor identificar as componentes sobre as quais tem de se concentrar para melhorar a qualidade e eficácia do ensino; 62,7% confirma que a melhoria da qualidade e eficácia está ligada às condições institucionais e estruturais do trabalho docente e, finalmente, 56,2% atesta que a melhoria da qualidade e eficácia do ensino passa por uma Escola que fomenta o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos professores.

Tabela 35 – Qualidade e eficácia

	Discordo totalmente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. A melhoria e eficácia da escola dependem do compromisso que cada um	4	2,6%	4	2,6%	16	10,5%	88	57,5%	41	26,8%	153	100,0%

dos seus docentes assume para melhorar as práticas letivas com vista à obtenção de melhores resultados escolares.												
2. A colaboração encontra-se associada à melhoria da qualidade e eficácia do ensino e aprendizagem e também ao desenvolvimento das organizações escolares.	1	,7%	2	1,3%	20	13,2%	91	59,9%	38	25,0%	152	100,0%
3. A melhoria da qualidade e eficácia do ensino é produto de uma lógica reflexiva sobre os processos a implementar na avaliação do desempenho dos professores.	8	5,2%	24	15,7%	51	33,3%	55	35,9%	15	9,8%	153	100,0%
4. Um sistema de avaliação de professores assente numa lógica de regulação, emancipação torna-se preponderante para a qualidade e eficácia da escola e o sucesso dos alunos.	7	4,8%	22	15,0%	61	41,5%	43	29,3%	14	9,5%	147	100,0%
5. A autoavaliação permite ao professor identificar as componentes sobre as quais tem de se concentrar para melhorar a qualidade e eficácia do ensino.	4	2,6%	6	3,9%	19	12,4%	95	62,1%	29	19,0%	153	100,0%
6. A melhoria da qualidade e eficácia está ligada às condições institucionais e estruturais do trabalho docente.	0	,0%	5	3,3%	22	14,7%	94	62,7%	29	19,3%	150	100,0%
7. A melhoria da qualidade e eficácia do ensino passa por uma Escola que fomenta o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos professores.	0	,0%	0	,0%	13	8,5%	86	56,2%	54	35,3%	153	100,0%

1. 1. 6. Dimensão VI – QR para a prática docente

Segundo a Tabela 36, constatamos que os docentes nem concordam/nem discordam que o QR tem em conta as necessidades dos professores principiantes e desenvolve as competências dos mais experientes (41,7%) e que este é primordial para o desenvolvimento profissional dos professores (40,7%).

As respostas aos restantes itens pertencem às classes concordantes. Assim sendo, os inquiridos sustentam que o QR para a prática docente abrange todos os aspetos das responsabilidades de um professor que se refletem no seu trabalho diário (51%); que um QR fornece uma linguagem comum e contribui para uma compreensão partilhada dos aspetos mais importantes da prática profissional dos professores (63,8%); que uma boa prática docente só pode ser definida a partir de um QR para a docência (40,8%); que os professores são capazes de enriquecerem a sua própria prática docente, quando as suas atividades de partilha, colaboração e reflexão são organizadas à volta de um QR comum (54,6%); que um QR para a prática docente torna-se num poderoso processo de reflexão sobre a excelência do ensino (46,4%); que um QR oferece aos professores uma estrutura para avaliarem a sua prática e para organizarem os seus esforços de aperfeiçoamento (52,3%); que utilizar um QR permite tornar o ensino estruturado, ponderado e recompensador (46,1%) e que a utilização do QR é fundamental para a implementação de um processo de avaliação de desempenho transparente, justo e equitativo (44,1%).

Tabela 36 – QR para a prática docente

	Discordo totalmente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. O quadro de referência para a prática docente abrange todos os aspetos das responsabilidades de um professor que se refletem no seu trabalho diário.	2	1,3 %	12	7,8 %	47	30,7 %	78	51,0 %	14	9,2 %	153	100,0 %
2. Um quadro de referência fornece uma linguagem comum e contribui para uma compreensão partilhada dos aspetos mais importantes da prática profissional dos professores.	1	,7 %	6	4,0 %	34	22,8 %	95	63,8 %	13	8,7 %	149	100,0 %
3. Uma boa prática docente só pode ser definida a partir de um quadro de referência para a docência.	3	2,0 %	19	12,5 %	52	34,2 %	62	40,8 %	16	10,5 %	152	100,0 %

4. O quadro de referência tem em conta as necessidades dos professores principiantes e desenvolve as competências dos mais experientes.	2	1,3 %	23	15,2 %	63	41,7 %	53	35,1 %	10	6,6 %	151	100,0 %
5. Os professores são capazes de enriquecerem a sua própria prática docente, quando as suas atividades de partilha, colaboração e reflexão são organizadas à volta de um quadro de referência comum.	1	,7 %	8	5,3 %	33	21,7 %	83	54,6 %	27	17,8 %	152	100,0 %
6. Um quadro de referência para a prática docente torna-se num poderoso processo de reflexão sobre a excelência do ensino.	2	1,3 %	12	7,9 %	52	34,4 %	70	46,4 %	15	9,9 %	151	100,0 %
7. Um quadro de referência oferece aos professores uma estrutura para avaliarem a sua prática e para organizarem os seus esforços de aperfeiçoamento.	1	,7 %	8	5,2 %	47	30,7 %	80	52,3 %	17	11,1 %	153	100,0 %
8. O quadro de referência é primordial para o desenvolvimento profissional dos professores.	3	2,0 %	14	9,3 %	61	40,7 %	60	40,0 %	12	8,0 %	150	100,0 %
9. Utilizar um quadro de referência permite tornar o ensino estruturado, ponderado e recompensador.	3	2,0 %	8	5,3 %	58	38,2 %	70	46,1 %	13	8,6 %	152	100,0 %
10. A utilização do quadro de referência é fundamental para a implementação de um processo de avaliação de desempenho transparente, justo e equitativo.	4	2,6 %	6	3,9 %	55	36,2 %	67	44,1 %	20	13,2 %	152	100,0 %

1. 1. 7. Dimensão VII – PD e IR

De acordo com a Tabela 37, verifica-se que 36,8% dos sujeitos participantes nesta investigação nem concordam/nem discordam que os professores revelam autonomia para definir os seus padrões profissionais.

As restantes respostas situam-se ao nível das classes concordantes. 51,6% dos inquiridos concordam que os PD definem as características

essenciais da profissão docente e as atividades profissionais que dela decorrem; 47,4% constataam que são fundamentais na indicação do nível em que se deve situar o desempenho dos docentes; 52% defendem que um conjunto completo de padrões serve para indicar o que será medido e avaliado e a forma de recolher evidências empíricas do trabalho desenvolvido; 57,5% salientam que os padrões para a avaliação do desempenho docente devem ser claros e detalhados para que os avaliados conheçam os objetivos a atingir e os avaliadores apoiem a melhoria; 55,2 % sustentam que a partilha de opiniões e a reflexão quanto à utilização dos PD torna-se crucial para a implementação de um processo de avaliação objetivo e equitativo; 49,7% referem que os PD permitem (re)orientar a prática docente num quadro de crescente complexidade e constante mutação social; 58,4% referem que ao elaborar os IR, a Escola deve ter em linha de conta os referenciais internos (documentos de gestão pedagógica) e os externos (PD); e, por último, que 55,8% advogam que cada professor deverá participar na construção dos IR, tendo em conta os normativos e os PD.

Tabela 37 – PD e IR

	Discordo totalmente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Os padrões de desempenho definem as características essenciais da profissão docente e as atividades profissionais que dela decorrem.	1	,7%	19	12,4%	43	28,1%	79	51,6%	11	7,2%	153	100,0%
2. Os padrões de desempenho são fundamentais na indicação do nível em que se deve situar o desempenho dos docentes.	2	1,3%	16	10,5%	48	31,6%	72	47,4%	14	9,2%	152	100,0%
3. Um conjunto completo de padrões serve para indicar o que será medido e avaliado e a forma de recolher evidências empíricas do trabalho desenvolvido.	2	1,3%	13	8,6%	44	28,9%	79	52,0%	14	9,2%	152	100,0%
4. Os padrões para a avaliação do desempenho docente devem ser claros e detalhados para que os avaliados conheçam os objetivos a atingir e os	3	2,0%	3	2,0%	14	9,2%	88	57,5%	45	29,4%	153	100,0%

avaliadores apoiem a melhoria.													
5. A partilha de opiniões e a reflexão quanto à utilização dos padrões de desempenho torna-se crucial para a implementação de um processo de avaliação objetivo e equitativo.	3	1,9%	3	1,9%	23	14,9%	85	55,2%	40	26,0%	154	100,0%	
6. Os padrões de desempenho permitem (re)orientar a prática docente num quadro de crescente complexidade e constante mutação social.	2	1,3%	10	6,5%	50	32,7%	76	49,7%	15	9,8%	153	100,0%	
7. Os professores revelam autonomia para definir os seus padrões profissionais.	5	3,3%	28	18,4%	56	36,8%	50	32,9%	13	8,6%	152	100,0%	
8. Ao elaborar os instrumentos de registo, a Escola deve ter em linha de conta os referenciais internos (documentos de gestão pedagógica) e os externos (padrões de desempenho).	1	,6%	2	1,3%	27	17,5%	90	58,4%	34	22,1%	154	100,0%	
9. Cada professor deverá participar na construção dos instrumentos de registo, tendo em conta os normativos e os padrões de desempenho.	2	1,3%	6	3,9%	32	20,8%	86	55,8%	28	18,2%	154	100,0%	

2. Análise de cada uma das dimensões de acordo com as variáveis sociodemográficas

2.1. Variações de acordo com a Escola de origem

A análise comparativa das respostas dos inquiridos às questões agrupadas de acordo com a Escola onde exercem funções foram realizadas com recurso ao teste de K-W. Assim, após a leitura dos dados concluímos que existem diferenças estatisticamente significativas (a um nível de significância de 5%) às seguintes questões:

- Item 12 da dimensão I – *É do interesse das Escolas, das suas lideranças e dos próprios profissionais da educação, a missão de incentivar e apoiar os professores a assumir a responsabilidade da sua própria*

avaliação, ($U= 8,745$; $p=0,013$). Verificamos que o grau de concordância é maior na Escola Secundária A e na C, sendo os professores da Escola Secundária B claramente menos concordantes.

Tabela 31 a) – Finalidades da ADD

	Escola	N	Média das classes	Kruskal Wallis	p
1. A avaliação do desempenho docente tem como finalidade a melhoria do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos.	A	50	84,34	2,378	,305
	B	35	76,00		
	C	68	72,12		
	Total	153			
2. A avaliação do desempenho docente permite a recompensa do mérito do desempenho dos professores.	A	51	85,82	4,710	,095
	B	34	79,74		
	C	68	69,01		
	Total	153			
3. A avaliação do desempenho docente é um meio de promover o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores.	A	51	86,64	3,959	,138
	B	35	74,03		
	C	67	71,22		
	Total	153			
4. A avaliação do desempenho docente fundamenta-se num projeto de desenvolvimento pessoal, alinhado com o Projeto Educativo de Escola/Agrupamento e com o Plano Anual e Plurianual de Atividades.	A	49	86,49	5,131	,077
	B	35	77,71		
	C	68	68,68		
	Total	152			
5. A avaliação do desempenho docente deverá estar assente na simplicidade e na desburocratização dos processos.	A	51	84,32	2,632	,268
	B	35	72,96		
	C	68	74,72		
	Total	154			
6. É fundamental a coexistência dos atos de comunicação e de colaboração com vista ao sucesso de qualquer processo de avaliação do desempenho.	A	51	79,64	3,011	,222
	B	35	84,63		
	C	67	71,01		
	Total	153			
7. A discussão e a reflexão sobre os processos de avaliação do desempenho a desenvolver e a implementar são importantes para alcançar a qualidade em educação.	A	51	78,62	3,041	,219
	B	35	86,71		
	C	68	71,92		
	Total	154			
8. O exercício da prática de avaliação deve orientar-se por padrões de desempenho profissional.	A	51	72,41	,961	,618
	B	35	80,71		
	C	66	77,42		
	Total	152			
9. A avaliação do desempenho docente permite aferir os padrões de qualidade do desempenho profissional do docente.	A	50	84,34	4,711	,095
	B	34	72,56		
	C	64	67,84		
	Total	148			
10. A inexistência de formação dos avaliadores dificulta a operacionalização do processo de avaliação do desempenho docente.	A	51	83,18	2,312	,315
	B	35	78,29		
	C	67	71,63		
	Total	153			
11. Os professores são inúmeras vezes arredados das fases importantes de discussão, de conceção e de tomadas de decisão no campo da avaliação.	A	51	74,12	3,819	,148
	B	35	89,44		
	C	68	73,89		
	Total	154			
12. É do interesse das Escolas, das suas lideranças e dos próprios profissionais da educação, a missão de incentivar e apoiar os professores a assumir a responsabilidade da sua própria avaliação.	A	51	84,87	8,745	,013
	B	35	60,06		
	C	68	80,95		
	Total	154			

13. Os professores desenvolvem processos de avaliação do desempenho de natureza partilhada.	A	51	85,75	4,135	,126
	B	34	77,46		
	C	68	70,21		
	Total	153			

- Item 1 da dimensão II – *As práticas profissionais dos professores resultam de um profissionalismo colaborativo, (U= 20,229; p≈0,000).* Verificamos novamente um maior grau de concordância nas Escolas Secundárias de A e C, sendo os professores da Escola Secundária B demarcadamente menos concordantes.

Tabela 32 a) – Contributos para a profissionalidade docente

	Escola	N	Média das classes	Kruskal Wallis	p
1. As práticas profissionais dos professores resultam de um profissionalismo colaborativo.	A	50	89,65	20,229	,000
	B	35	88,06		
	C	66	59,27		
	Total	151			
2. Uma reflexão crítica sobre a prática profissional conduz a uma melhoria da ação.	A	51	76,86	,256	,880
	B	35	78,94		
	C	66	74,92		
	Total	152			
3. A Escola tem capacidade para se autoregular e promover o seu desenvolvimento.	A	51	85,50	3,997	,136
	B	35	77,69		
	C	67	70,17		
	Total	153			
4. O professor tem autonomia para tomar decisões.	A	51	77,72	,117	,943
	B	35	74,84		
	C	67	77,58		
	Total	153			
5. Os professores associam a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos a uma liderança forte, dinâmica e proativa.	A	51	77,21	1,490	,475
	B	35	82,74		
	C	66	72,64		
	Total	152			
6. Reconhecer e premiar o mérito é condição essencial para dignificar a profissão docente.	A	51	73,92	,633	,729
	B	35	74,51		
	C	66	79,55		
	Total	152			
7. A identificação de boas práticas promove a motivação dos professores.	A	51	75,86	,198	,906
	B	35	79,61		
	C	67	76,50		
	Total	153			

- Item 7 da dimensão III – *As constantes mudanças no contexto educativo promovem a ambiguidade do trabalho docente, (U= 6,806; p=0,033).* Verificamos que o grau de concordância é maior entre os professores da

Escola Secundária A sendo as opiniões dos inquiridos das restantes duas Escolas menos concordantes com a afirmação.

Tabela 33 a) – Complexidade do trabalho docente

	Escola	N	Média das classes	Kruskal Wallis	p
1. Nas Escolas, o trabalho docente tem aumentado exponencialmente, sem uma definição assertiva das prioridades e das estratégias necessárias para a sua implementação.	A	50	82,60	2,265	,322
	B	35	78,79		
	C	66	71,81		
	Total	151			
2. A complexidade do trabalho docente coloca em segundo plano a aprendizagem dos alunos.	A	51	82,48	2,851	,240
	B	35	80,19		
	C	66	70,11		
	Total	152			
3. A complexidade do trabalho docente é confirmada pela investigação.	A	51	78,11	1,722	,423
	B	35	66,63		
	C	67	72,45		
	Total	153			
4. A complexidade do trabalho docente pressupõe uma capacidade de resiliência dos professores face às solicitações dos alunos, pais/encarregados de educação, colegas e gestão.	A	51	81,78	3,285	,194
	B	35	83,14		
	C	67	70,15		
	Total	153			
5. Os contextos de ensino têm em conta as condições físicas, psicológicas, emocionais e sociais do trabalho dos professores.	A	51	77,75	2,202	,333
	B	35	66,80		
	C	66	79,55		
	Total	152			
6. O envolvimento em projetos contribui para a complexidade do trabalho docente.	A	51	84,14	4,105	,128
	B	35	78,09		
	C	66	68,64		
	Total	152			
7. As constantes mudanças no contexto educativo promovem a ambiguidade do trabalho docente.	A	51	89,01	6,806	,033
	B	35	71,27		
	C	67	70,85		
	Total	153			

- Item 4 da dimensão IV – *A colaboração é basilar para o desenvolvimento profissional dos docentes e, conseqüentemente, para a melhoria da instituição, (U= 7,348; p=0,025).* Constatase um maior grau de concordância entre os inquiridos das Escolas Secundárias A e C, sendo os professores da Escola Secundária B claramente menos concordantes.

Tabela 34 a) – Desenvolvimento profissional dos professores

	Escola	N	Média das classes	Kruskal Wallis	P
--	--------	---	-------------------	----------------	---

1. As competências profissionais exigem que, a par dos conhecimentos, os professores se atualizem, tendo em conta as relações interpessoais.	A	51	82,43	1,649	,438
	B	35	76,31		
	C	67	73,22		
	Total	153			
2. O desenvolvimento profissional do professor reflete-se no seu empenho e na forma como este interage com a Escola e com os seus agentes.	A	51	75,46	,141	,932
	B	35	77,21		
	C	67	78,06		
	Total	153			
3. O professor deverá ser um investigador da sua prática e um aprendiz no decurso da sua vida.	A	51	87,44	5,506	,064
	B	35	70,27		
	C	67	72,57		
	Total	153			
4. A colaboração é basilar para o desenvolvimento profissional dos docentes e, consequentemente, para a melhoria da instituição.	A	51	81,81	7,348	,025
	B	35	86,73		
	C	66	66,97		
	Total	152			
5. A reflexão em conjunto num processo colaborativo contribui para a qualificação e consequente mudança do sistema educativo.	A	51	74,36	3,499	,174
	B	35	87,94		
	C	67	73,29		
	Total	153			
6. As lideranças das instituições devem facultar aos professores oportunidades de renovação e atualização.	A	51	76,94	1,201	,549
	B	35	82,94		
	C	67	73,94		
	Total	153			
7. As lideranças devem facilitar o desenvolvimento profissional dos professores para melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos.	A	51	79,29	1,586	,452
	B	35	80,89		
	C	66	72,02		
	Total	152			
8. Os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada.	A	51	81,51	4,082	,130
	B	35	82,71		
	C	66	69,33		
	Total	152			
9. A formação contínua é condição essencial para o desenvolvimento profissional dos professores.	A	50	72,73	5,122	,077
	B	35	89,80		
	C	67	72,37		
	Total	152			

- Item 7 da dimensão V – *A melhoria da qualidade e eficácia do ensino passa por uma escola que fomenta o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos professores*, ($U= 7,167$; $p=0,028$). Mais uma vez, verificamos que o grau de concordância é maior nas Escolas Secundárias A e C, sendo os professores da Escola Secundária B claramente menos concordantes.

Tabela 35 a) – Qualidade e eficácia

	Escola	N	Média das classes	Kruskal Wallis	P
1. A melhoria e eficácia da Escola dependem do compromisso que cada um dos seus docentes assume para melhorar as práticas letivas com vista à obtenção de melhores resultados	A	51	74,84	1,152	,562
	B	35	83,26		
	C	67	75,37		
	Total	153			

escolares.					
2. A colaboração encontra-se associada à melhoria da qualidade e eficácia do ensino e aprendizagem e também ao desenvolvimento das organizações escolares.	A	51	70,51		
	B	35	86,61	3,661	,160
	C	66	75,77		
	Total	152			
3. A melhoria da qualidade e eficácia do ensino é produto de uma lógica reflexiva sobre os processos a implementar na avaliação do desempenho dos professores.	A	51	69,80		
	B	35	77,49	2,502	,286
	C	67	82,22		
	Total	153			
4. Um sistema de avaliação de professores assente numa lógica de regulação, emancipação torna-se preponderante para a qualidade e eficácia da Escola e o sucesso dos alunos.	A	49	72,44		
	B	35	65,63	2,907	,234
	C	63	79,87		
	Total	147			
5. A autoavaliação permite ao professor identificar as componentes sobre as quais tem de se concentrar para melhorar a qualidade e eficácia do ensino.	A	51	79,48		
	B	35	77,29	,403	,818
	C	67	74,96		
	Total	153			
6. A melhoria da qualidade e eficácia está ligada às condições institucionais e estruturais do trabalho docente.	A	50	75,96		
	B	35	77,64	,227	,893
	C	65	73,99		
	Total	150			
7. A melhoria da qualidade e eficácia do ensino passa por uma Escola que fomenta o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos professores.	A	51	84,99		
	B	35	83,67	7,167	,028
	C	67	67,43		
	Total	153			

Tabela 36 a) – QR para a prática docente

	Escola	N	Média das classes	Kruskal Wallis	P
1. O quadro de referência para a prática docente abrange todos os aspetos das responsabilidades de um professor que se refletem no seu trabalho diário.	A	51	81,28		
	B	35	75,60	,872	,647
	C	67	74,47		
	Total	153			
2. Um quadro de referência fornece uma linguagem comum e contribui para uma compreensão partilhada dos aspetos mais importantes da prática profissional dos professores.	A	51	78,33		
	B	34	82,49	3,898	,142
	C	64	68,37		
	Total	149			
3. Uma boa prática docente só pode ser definida a partir de um quadro de referência para a docência.	A	51	81,87		
	B	35	72,71	1,322	,516
	C	66	74,36		
	Total	152			
4. O quadro de referência tem em conta as necessidades dos professores principiantes e desenvolve as competências dos mais experientes.	A	51	81,43		
	B	34	70,47	1,582	,453
	C	66	74,65		
	Total	151			
5. Os professores são capazes de enriquecerem a sua própria prática docente, quando as suas atividades de partilha, colaboração e reflexão são organizadas à volta de um quadro de referência comum.	A	51	75,22		
	B	35	78,34	,128	,938
	C	66	76,52		
	Total	152			
6. Um quadro de referência para a prática docente torna-se num poderoso processo de reflexão sobre a excelência do ensino.	A	51	77,27		
	B	34	72,24	,381	,827
	C	66	76,95		
	Total	151			
7. Um quadro de referência oferece aos professores uma estrutura para avaliarem a sua prática e para organizarem os seus esforços de aperfeiçoamento.	A	51	77,52		
	B	35	79,30	,228	,892
	C	67	75,40		
	Total	153			

8. O quadro de referência é primordial para o desenvolvimento profissional dos professores.	A	51	69,97	1,467	,480
	B	34	79,22		
	C	65	77,89		
	Total	150			
9. Utilizar um quadro de referência permite tornar o ensino estruturado, ponderado e recompensador.	A	51	74,09	1,196	,550
	B	35	72,40		
	C	66	80,54		
	Total	152			
10. A utilização do quadro de referência é fundamental para a implementação de um processo de avaliação do desempenho transparente, justo e equitativo.	A	51	72,48	2,122	,346
	B	34	71,81		
	C	67	81,94		
	Total	152			

Tabela 37 a) – PD e IR

	Escola	N	Média das classes	Kruskal Wallis	p
1. Os padrões de desempenho definem as características essenciais da profissão docente e as atividades profissionais que dela decorrem.	A	51	83,47	1,965	,374
	B	35	74,51		
	C	67	73,37		
	Total	153			
2. Os padrões de desempenho são fundamentais na indicação do nível em que se deve situar o desempenho dos docentes.	A	51	85,42	3,975	,137
	B	34	75,18		
	C	67	70,38		
	Total	152			
3. Um conjunto completo de padrões serve para indicar o que será medido e avaliado e a forma de recolher evidências empíricas do trabalho desenvolvido.	A	50	79,74	2,194	,334
	B	35	82,11		
	C	67	71,15		
	Total	152			
4. Os padrões para a avaliação de desempenho docente devem ser claros e detalhados para que os avaliados conheçam os objetivos a atingir e os avaliadores apoiem a melhoria.	A	51	84,05	2,471	,291
	B	35	73,43		
	C	67	73,50		
	Total	153			
5. A partilha de opiniões e a reflexão quanto à utilização dos padrões de desempenho torna-se crucial para a implementação de um processo de avaliação objetivo e equitativo.	A	51	73,52	,910	,634
	B	35	81,69		
	C	68	78,33		
	Total	154			
6. Os padrões de desempenho permitem (re)orientar a prática docente num quadro de crescente complexidade e constante mutação social.	A	51	82,44	2,304	,316
	B	35	68,90		
	C	67	77,09		
	Total	153			
7. Os professores revelam autonomia para definir os seus padrões profissionais.	A	51	80,32	,662	,718
	B	35	75,46		
	C	66	74,10		
	Total	152			
8. Ao elaborar os instrumentos de registo, a Escola deve ter em linha de conta os referenciais internos (documentos de gestão pedagógica) e os externos (padrões de desempenho).	A	51	79,59	,261	,877
	B	35	77,66		
	C	68	75,85		
	Total	154			
9. Cada professor deverá participar na construção dos instrumentos de registo, tendo em conta os normativos e os padrões de desempenho.	A	51	82,17	3,985	,136
	B	35	84,67		
	C	68	70,31		
	Total	154			

2. 2. Variações de acordo com o tempo de serviço

A influência do tempo de serviço nas opções de resposta dos inquiridos foi analisada com recurso ao teste de Kruskal Wallis, sendo obtidas algumas variações com significado estatístico ($p < 0,05$). Assim, foram encontradas diferenças entre os grupos de acordo com o tempo de serviço nas respostas às seguintes questões:

- Item 1 da dimensão V – *A melhoria e eficácia da Escola dependem do compromisso que cada um dos seus docentes assume para melhorar as práticas letivas com vista à obtenção de melhores resultados escolares*, ($U = 5,874$; $p = 0,058$). Nesta questão, o nível de significância excede ligeiramente o limite considerado, mas podemos constatar que existe uma diferença de opinião nos inquiridos sendo que os mais favoráveis à questão são os que têm mais de 26 anos de serviço.
- Item 4 da dimensão V – *Um sistema de avaliação de professores assente numa lógica de regulação, emancipação torna-se preponderante para a qualidade e eficácia da Escola e o sucesso dos alunos*, ($U = 9,009$; $p = 0,011$). Constata-se a existência de uma clara diferença de opinião nos inquiridos sendo que os mais favoráveis à questão são os que têm mais de 26 anos de serviço, seguidos dos que têm entre 16 e 26 anos.
- Item 5 da dimensão V – *A autoavaliação permite ao professor identificar as componentes sobre as quais tem de se concentrar para melhorar a qualidade e eficácia do ensino*, ($U = 9,068$; $p = 0,011$). Comprova-se, novamente, que os mais favoráveis à questão são os que têm mais de 26 anos de serviço.

Tabela 31 b) – Finalidades da ADD

	Tempo de serviço	N	Média das classes	Kruskal Wallis	p
1. A avaliação do desempenho docente tem como finalidade a melhoria do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos.	Menos de 15 anos	29	74,57	,913	,633
	De 16 a 26 anos	65	74,30		

	Mais de 26 anos	59	81,17		
	Total	153			
	Menos de 15 anos	29	76,74		
2. A avaliação do desempenho docente permite a recompensa do mérito do desempenho dos professores.	De 16 a 26 anos	65	72,50	1,565	,457
	Mais de 26 anos	59	82,08		
	Total	153			
	Menos de 15 anos	29	81,38		
3. A avaliação do desempenho docente é um meio de promover o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores.	De 16 a 26 anos	65	70,86	2,314	,314
	Mais de 26 anos	59	81,61		
	Total	153			
	Menos de 15 anos	29	77,48		
4. A avaliação de desempenho docente fundamenta-se num projeto de desenvolvimento pessoal, alinhado com o Projeto Educativo de Escola/Agrupamento e com o Plano Anual e Plurianual de Atividades.	De 16 a 26 anos	64	75,20	,106	,948
	Mais de 26 anos	59	77,43		
	Total	152			
	Menos de 15 anos	29	82,88		
5. A avaliação do desempenho docente deverá estar assente na simplicidade e na desburocratização dos processos.	De 16 a 26 anos	65	82,16	4,187	,123
	Mais de 26 anos	60	69,85		
	Total	154			
	Menos de 15 anos	29	84,05		
6. É fundamental a coexistência dos atos de comunicação e de colaboração com vista ao sucesso de qualquer processo de avaliação do desempenho.	De 16 a 26 anos	65	77,42	1,482	,477
	Mais de 26 anos	59	73,08		
	Total	153			
	Menos de 15 anos	29	86,40		
7. A discussão e a reflexão sobre os processos de avaliação do desempenho a desenvolver e a implementar são importantes para alcançar a qualidade em educação	De 16 a 26 anos	65	73,18	2,074	,355
	Mais de 26 anos	60	77,88		
	Total	154			
	Menos de 15 anos	29	82,29		
8. O exercício da prática de avaliação deve orientar-se por padrões de desempenho profissional.	De 16 a 26 anos	65	68,59	4,460	,108
	Mais de 26 anos	58	82,47		
	Total	152			
	Menos de 15 anos	28	75,64		
9. A avaliação do desempenho docente permite aferir os padrões de qualidade do desempenho profissional do docente.	De 16 a 26 anos	63	73,86	,039	,981
	Mais de 26 anos	57	74,65		
	Total	148			
	Menos de 15 anos	29	67,72		
10. A inexistência de formação dos avaliadores dificulta a operacionalização do processo de avaliação do desempenho docente.	De 16 a 26 anos	65	78,20	1,883	,390
	Mais de 26 anos	59	80,24		
	Total	153			
	Menos de 15 anos	29	72,41		
11. Os professores são inúmeras vezes arredados das fases importantes de discussão, de conceção e de tomadas de decisão no campo da avaliação.	De 16 a 26 anos	65	83,67	2,538	,281
	Mais de 26 anos	60	73,28		
	Total	154			
	Menos de 15 anos	29	64,74		
12. É do interesse das Escolas, das suas lideranças e dos próprios profissionais da educação, a missão de incentivar e apoiar os professores a assumir a responsabilidade da sua própria avaliação.	De 16 a 26 anos	65	80,73	3,580	,167
	Mais de 26 anos	60	80,17		
	Total	154			
	Menos de 15 anos	28	68,45		
13. Os professores desenvolvem processos de avaliação do desempenho de natureza partilhada.	De 16 a 26 anos	65	79,28	1,480	,477
	Mais de 26 anos	60	78,53		
	Total	153			

Tabela 32 b) – Contributos para a profissionalidade docente

	Tempo de serviço	N	Média das classes	Kruskal Wallis	p
1. As práticas profissionais dos professores resultam de um profissionalismo colaborativo.	Menos de 15 anos	29	80,64	,590	,744
	De 16 a 26 anos	64	76,08		
	Mais de 26 anos	58	73,59		
	Total	151			
2. Uma reflexão crítica sobre a prática profissional conduz a uma melhoria da ação.	Menos de 15 anos	29	79,81	,872	,646
	De 16 a 26 anos	64	73,13		
	Mais de 26 anos	59	78,53		
	Total	152			
3. A Escola tem capacidade para se autoregular e promover o seu desenvolvimento.	Menos de 15 anos	29	80,79	,332	,847
	De 16 a 26 anos	64	76,74		
	Mais de 26 anos	60	75,44		
	Total	153			
4. O professor tem autonomia para tomar decisões.	Menos de 15 anos	29	81,10	4,237	,120
	De 16 a 26 anos	64	68,74		
	Mais de 26 anos	60	83,83		
	Total	153			
5. Os professores associam a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos a uma liderança forte, dinâmica e proativa.	Menos de 15 anos	29	84,83	3,193	,203
	De 16 a 26 anos	64	78,95		
	Mais de 26 anos	59	69,75		
	Total	152			
6. Reconhecer e premiar o mérito é condição essencial para dignificar a profissão docente.	Menos de 15 anos	29	75,81	1,099	,577
	De 16 a 26 anos	64	72,91		
	Mais de 26 anos	59	80,73		
	Total	152			
7. A identificação de boas práticas promove a motivação dos professores.	Menos de 15 anos	29	81,60	1,138	,566
	De 16 a 26 anos	64	73,05		
	Mais de 26 anos	60	78,99		
	Total	153			

Tabela 33 b) – Complexidade do trabalho docente

	Tempo de serviço	N	Média das classes	Kruskal Wallis	p
1. Nas Escolas, o trabalho docente tem aumentado exponencialmente, sem uma definição assertiva das prioridades e das estratégias necessárias para a sua implementação.	Menos de 15 anos	29	68,07	1,846	,397
	De 16 a 26 anos	64	78,77		
	Mais de 26 anos	60	79,43		
	Total	153			
2. A complexidade do trabalho docente coloca em segundo plano a aprendizagem dos alunos.	Menos de 15 anos	29	67,64	2,475	,290
	De 16 a 26 anos	63	82,02		
	Mais de 26 anos	60	74,98		
	Total	152			
3. A complexidade do trabalho docente é confirmada pela investigação.	Menos de 15 anos	28	68,39	,657	,720
	De 16 a 26 anos	61	72,61		
	Mais de 26 anos	56	75,73		

4. A complexidade do trabalho docente pressupõe uma capacidade de resiliência dos professores face às solicitações dos alunos, pais/encarregados de educação, colegas e gestão.	Total	145			
	Menos de 15 anos	29	72,31		
	De 16 a 26 anos	64	79,56	,625	,732
	Mais de 26 anos	60	76,53		
	Total	153			
5. Os contextos de ensino têm em conta as condições físicas, psicológicas, emocionais e sociais do trabalho dos professores.	Menos de 15 anos	29	75,79		
	De 16 a 26 anos	64	74,48	,185	,912
	Mais de 26 anos	58	77,78		
	Total	151			
6. O envolvimento em projetos contribui para a complexidade do trabalho docente.	Menos de 15 anos	29	72,95		
	De 16 a 26 anos	63	75,48	,309	,857
	Mais de 26 anos	59	78,05		
	Total	151			
7. As constantes mudanças no contexto educativo promovem a ambiguidade do trabalho docente.	Menos de 15 anos	29	72,19		
	De 16 a 26 anos	64	81,90	1,672	,433
	Mais de 26 anos	60	74,10		
	Total	153			

Tabela 34 b) – Desenvolvimento profissional dos professores

	Tempo de serviço	N	Média das classes	Kruskal Wallis	<i>p</i>
1. As competências profissionais exigem que, a par dos conhecimentos, os professores se atualizem, tendo em conta as relações interpessoais.	Menos de 15 anos	29	70,03		
	De 16 a 26 anos	64	74,98	2,327	,312
	Mais de 26 anos	60	82,52		
	Total	153			
	Menos de 15 anos	29	78,24		
2. O desenvolvimento profissional do professor reflete-se no seu empenho e na forma como este interage com a Escola e com os seus agentes.	De 16 a 26 anos	64	75,95	,095	,954
	Mais de 26 anos	60	77,53		
	Total	153			
	Menos de 15 anos	29	72,19		
3. O professor deverá ser um investigador da sua prática e um aprendente no decurso da sua vida.	De 16 a 26 anos	64	77,20	,613	,736
	Mais de 26 anos	60	79,12		
	Total	153			
	Menos de 15 anos	29	84,00		
4. A colaboração é basilar para o desenvolvimento profissional dos docentes e, consequentemente, para a melhoria da instituição.	De 16 a 26 anos	63	74,18	1,361	,506
	Mais de 26 anos	60	75,31		
	Total	152			
	Menos de 15 anos	29	85,40		
5. A reflexão em conjunto num processo colaborativo contribui para a qualificação e consequente mudança do sistema educativo.	De 16 a 26 anos	64	74,97	1,615	,446
	Mais de 26 anos	60	75,11		
	Total	153			
	Menos de 15 anos	29	82,22		
6. As lideranças das instituições devem facultar aos professores oportunidades de renovação e atualização.	De 16 a 26 anos	64	79,77	1,990	,370
	Mais de 26 anos	60	71,52		
	Total	153			
	Menos de 15 anos	29	80,60		
7. As lideranças devem facilitar o desenvolvimento profissional dos professores para melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos.	De 16 a 26 anos	63	79,67	1,864	,394
	Mais de 26 anos	60	71,18		
	Total	152			

8. Os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada.	Menos de 15 anos	29	80,79	,501	,778
	De 16 a 26 anos	63	76,27		
	Mais de 26 anos	60	74,67		
	Total	152			
9. A formação contínua é condição essencial para o desenvolvimento profissional dos professores.	Menos de 15 anos	29	85,76	1,962	,375
	De 16 a 26 anos	64	74,60		
	Mais de 26 anos	59	74,01		
	Total	152			

Tabela 35 b) – Qualidade e eficácia

	Tempo de serviço	N	Média das classes	Kruskal Wallis	p
1. A melhoria e eficácia da Escola dependem do compromisso que cada um dos seus docentes assume para melhorar as práticas letivas com vista à obtenção de melhores resultados escolares.	Menos de 15 anos	29	77,41	5,874	,053
	De 16 a 26 anos	64	68,61		
	Mais de 26 anos	60	85,75		
	Total	153			
2. A colaboração encontra-se associada à melhoria da qualidade e eficácia do ensino e aprendizagem e também ao desenvolvimento das organizações escolares.	Menos de 15 anos	29	76,60	3,117	,210
	De 16 a 26 anos	63	70,48		
	Mais de 26 anos	60	82,77		
	Total	152			
3. A melhoria da qualidade e eficácia do ensino é produto de uma lógica reflexiva sobre os processos a implementar na avaliação do desempenho dos professores.	Menos de 15 anos	29	72,76	2,582	,275
	De 16 a 26 anos	64	72,51		
	Mais de 26 anos	60	83,84		
	Total	153			
4. Um sistema de avaliação de professores assente numa lógica de regulação, emancipação torna-se preponderante para a qualidade e eficácia da Escola e o sucesso dos alunos.	Menos de 15 anos	28	60,34	9,009	,011
	De 16 a 26 anos	60	68,97		
	Mais de 26 anos	59	85,60		
	Total	147			
5. A autoavaliação permite ao professor identificar as componentes sobre as quais tem de se concentrar para melhorar a qualidade e eficácia do ensino.	Menos de 15 anos	29	70,76	9,068	,011
	De 16 a 26 anos	64	68,94		
	Mais de 26 anos	60	88,62		
	Total	153			
6. A melhoria da qualidade e eficácia está ligada às condições institucionais e estruturais do trabalho docente.	Menos de 15 anos	29	72,40	,885	,642
	De 16 a 26 anos	62	73,59		
	Mais de 26 anos	59	79,03		
	Total	150			
7. A melhoria da qualidade e eficácia do ensino passa por uma Escola que fomenta o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos professores.	Menos de 15 anos	29	74,81	,474	,789
	De 16 a 26 anos	64	75,47		
	Mais de 26 anos	60	79,69		
	Total	153			

- Item 1 da dimensão VI – *O QR para a prática docente abrange todos os aspetos das responsabilidades de um professor que se refletem no seu trabalho diário, (U= 5,705; p=0,058)*. Nesta questão, o nível de significância excede ligeiramente o limite considerado, mas podemos

constatar que existe uma diferença de opinião nos inquiridos, sendo que os mais favoráveis à questão são todos os que têm mais de 16 anos de serviço.

- Item 4 da dimensão VI – *O QR tem em conta as necessidades dos professores principiantes e desenvolve as competências dos mais experientes, (U= 5,936; p=0,051).* Verificamos que o grau de concordância aumenta proporcionalmente ao tempo de serviço dos inquiridos, sendo o grupo mais concordante o que tem mais de 26 anos de serviço.
- Item 9 da dimensão VI – *Utilizar um QR permite tornar o ensino estruturado, ponderado e recompensador, (U= 6,124; p=0,047).* Verificamos, mais uma vez, que o grau de concordância aumenta com o tempo de serviço dos inquiridos, sendo o grupo mais concordante o que tem mais de 26 anos de serviço.

Tabela 36 b) – QR para a prática docente

	Tempo de serviço	N	Média das classes	Kruskal Wallis	p
1. O quadro de referência para a prática docente abrange todos os aspetos das responsabilidades de um professor que se refletem no seu trabalho diário.	Menos de 15 anos	29	60,81	5,705	,058
	De 16 a 26 anos	64	80,86		
	Mais de 26 anos	60	80,71		
	Total	153			
2. Um quadro de referência fornece uma linguagem comum e contribui para uma compreensão partilhada dos aspetos mais importantes da prática profissional dos professores.	Menos de 15 anos	29	65,14	2,647	,266
	De 16 a 26 anos	62	76,56		
	Mais de 26 anos	58	78,27		
	Total	149			
3. Uma boa prática docente só pode ser definida a partir de um quadro de referência para a docência.	Menos de 15 anos	29	74,67	2,006	,367
	De 16 a 26 anos	64	71,93		
	Mais de 26 anos	59	82,36		
	Total	152			
4. O quadro de referência tem em conta as necessidades dos professores principiantes e desenvolve as competências dos mais experientes.	Menos de 15 anos	29	63,79	5,936	,051
	De 16 a 26 anos	62	72,83		
	Mais de 26 anos	60	85,18		
	Total	151			
5. Os professores são capazes de enriquecerem a sua própria prática docente, quando as suas atividades de partilha, colaboração e reflexão são organizadas à volta de um quadro de referência comum.	Menos de 15 anos	29	72,07	1,775	,412
	De 16 a 26 anos	63	73,49		
	Mais de 26 anos	60	81,80		
	Total	152			
6. Um quadro de referência para a prática docente torna-se num poderoso processo de	Menos de 15 anos	29	67,47	3,934	,140

reflexão sobre a excelência do ensino.	De 16 a 26 anos	62	72,51		
	Mais de 26 anos	60	83,73		
	Total	151			
7. Um quadro de referência oferece aos professores uma estrutura para avaliarem a sua prática e para organizarem os seus esforços de aperfeiçoamento.	Menos de 15 anos	29	71,97		
	De 16 a 26 anos	64	72,04	3,630	,163
	Mais de 26 anos	60	84,73		
	Total	153			
8. O quadro de referência é primordial para o desenvolvimento profissional dos professores.	Menos de 15 anos	29	73,22		
	De 16 a 26 anos	61	74,78	,234	,889
	Mais de 26 anos	60	77,33		
	Total	150			
9. Utilizar um quadro de referência permite tornar o ensino estruturado, ponderado e recompensador.	Menos de 15 anos	29	67,21		
	De 16 a 26 anos	63	71,36	6,124	,047
	Mais de 26 anos	60	86,39		
	Total	152			
10. A utilização do quadro de referência é fundamental para a implementação de um processo de avaliação do desempenho transparente, justo e equitativo.	Menos de 15 anos	29	76,59		
	De 16 a 26 anos	63	70,95	2,355	,308
	Mais de 26 anos	60	82,28		
	Total	152			

- Item 9 da dimensão VII – *Cada professor deverá participar na construção dos IR, tendo em conta os normativos e os PD, (U= 8,164; $p=0,017$).* Nesta questão a tendência de resposta inverte-se, sendo os mais velhos na profissão a terem uma opinião claramente menos concordante.

Tabela 37 b) – PD e IR

	Tempo de serviço	N	Média das classes	Kruskal Wallis	p
1. Os padrões de desempenho definem as características essenciais da profissão docente e as atividades profissionais que dela decorrem.	Menos de 15 anos	29	77,72	4,353	,113
	De 16 a 26 anos	65	69,60		
	Mais de 26 anos	59	84,80		
	Total	153			
2. Os padrões de desempenho são fundamentais na indicação do nível em que se deve situar o desempenho dos docentes.	Menos de 15 anos	29	81,60	3,735	,155
	De 16 a 26 anos	65	69,10		
	Mais de 26 anos	58	82,24		
	Total	152			
3. Um conjunto completo de padrões serve para indicar o que será medido e avaliado e a forma de recolher evidências empíricas do trabalho desenvolvido.	Menos de 15 anos	28	84,00	4,995	,082
	De 16 a 26 anos	64	67,99		
	Mais de 26 anos	60	82,08		
	Total	152			
4. Os padrões para a avaliação do desempenho docente devem ser claros e detalhados para que os avaliados conheçam os objetivos a atingir e os avaliadores apoiem a melhoria.	Menos de 15 anos	29	77,03	,030	,985
	De 16 a 26 anos	64	76,40		
	Mais de 26 anos	60	77,63		
	Total	153			
5. A partilha de opiniões e a reflexão quanto à utilização dos padrões de desempenho torna-se crucial para a implementação de um processo de avaliação objetivo e equitativo.	Menos de 15 anos	29	77,19	,071	,965
	De 16 a 26 anos	65	76,67		
	Mais de 26 anos	60	78,55		
	Total	154			
6. Os padrões de desempenho permitem	Menos de 15 anos	29	67,41	2,502	,286

(re)orientar a prática docente num quadro de crescente complexidade e constante mutação social.	De 16 a 26 anos	65	76,75		
	Mais de 26 anos	59	81,98		
	Total	153			
7. Os professores revelam autonomia para definir os seus padrões profissionais.	Menos de 15 anos	29	68,33	2,220	,329
	De 16 a 26 anos	65	81,74		
	Mais de 26 anos	58	74,72		
	Total	152			
8. Ao elaborar os instrumentos de registo, a Escola deve ter em linha de conta os referenciais internos (documentos de gestão pedagógica) e os externos (padrões de desempenho).	Menos de 15 anos	29	69,38	1,942	,379
	De 16 a 26 anos	65	77,15		
	Mais de 26 anos	60	81,80		
	Total	154			
9. Cada professor deverá participar na construção dos instrumentos de registo, tendo em conta os normativos e os padrões de desempenho.	Menos de 15 anos	29	82,22	8,164	,017
	De 16 a 26 anos	65	85,96		
	Mais de 26 anos	60	66,05		
	Total	154			

2. 3. Variações de acordo com o exercício de cargos

A comparação das respostas dos inquiridos que ocupam cargos nas Escolas e dos que não têm qualquer cargo foi realizada com recurso ao teste de Mann-Whitney. Verifica-se uma relativa ausência de diferenças na tendência de respostas dos dois grupos, sendo que apenas no item 3 da dimensão II – *Contributos para a profissionalidade docente* – existem diferenças com significado estatístico (*A Escola tem capacidade para se autoregular e promover o seu desenvolvimento, U=2203,500; p=0,044*), sendo mais favoráveis a esta afirmação os professores que exercem cargos.

Tabela 31 c) – Finalidades da ADD

	Cargos	N	Média das classes	Mann-Whitney U	p
1. A avaliação do desempenho docente tem como finalidade a melhoria do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos.	Sim	78	73,35	2640,000	,837
	Não	69	74,74		
	Total	147			
2. A avaliação do desempenho docente permite a recompensa do mérito do desempenho dos professores.	Sim	78	73,67	2665,000	,916
	Não	69	74,38		
	Total	147			
3. A avaliação do desempenho docente é um meio de promover o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores.	Sim	79	70,29	2393,000	,187
	Não	69	79,32		
	Total	148			
4. A avaliação do desempenho docente fundamenta-se num projeto de desenvolvimento pessoal, alinhado com o Projeto Educativo de Escola/Agrupamento e com o Plano Anual e Plurianual de Atividades.	Sim	79	73,20	2622,500	,922
	Não	67	73,86		
	Total	146			
5. A avaliação do desempenho docente deverá estar assente na simplicidade e na desburocratização dos processos.	Sim	79	69,58	2337,000	,074
	Não	69	80,13		
	Total	148			
6. É fundamental a coexistência dos atos de comunicação e de colaboração com vista ao sucesso	Sim	78	72,96	2610,000	,727
	Não	69	75,17		

de qualquer processo de avaliação do desempenho.	Total	147			
7. A discussão e a reflexão sobre os processos de avaliação do desempenho a desenvolver e a implementar são importantes para alcançar a qualidade em educação.	Sim	79	70,36		
	Não	69	79,24	2398,500	,175
	Total	148			
8. O exercício da prática de avaliação deve orientar-se por padrões de desempenho profissional.	Sim	77	74,57		
	Não	69	72,30	2574,000	,719
	Total	146			
9. A avaliação do desempenho docente permite aferir os padrões de qualidade do desempenho profissional do docente.	Sim	74	70,03		
	Não	69	74,11	2407,500	,536
	Total	143			
10. A inexistência de formação dos avaliadores dificulta a operacionalização do processo de avaliação do desempenho docente.	Sim	79	76,55		
	Não	68	71,04	2484,500	,401
	Total	147			
11. Os professores são inúmeras vezes arredados das fases importantes de discussão, de conceção e de tomadas de decisão no campo da avaliação.	Sim	79	70,27		
	Não	69	79,34	2391,500	,163
	Total	148			
12. É do interesse das Escolas, das suas lideranças e dos próprios profissionais da educação, a missão de incentivar e apoiar os professores a assumir a responsabilidade da sua própria avaliação.	Sim	79	70,15		
	Não	69	79,49	2381,500	,145
	Total	148			
13. Os professores desenvolvem processos de avaliação do desempenho de natureza partilhada.	Sim	79	76,26		
	Não	68	71,38	2507,500	,456
	Total	147			

Tabela 32 c) – Contributos para a profissionalidade docente

	Cargos	N	Mean Rank	Mann-Whitney U	p
1. As práticas profissionais dos professores resultam de um profissionalismo colaborativo.	Sim	77	75,22		
	Não	68	70,49	2447,000	,461
	Total	145			
2. Uma reflexão crítica sobre a prática profissional conduz a uma melhoria da ação.	Sim	78	75,58		
	Não	68	71,11	2489,500	,467
	Total	146			
3. A escola tem capacidade para se autoregular e promover o seu desenvolvimento.	Sim	79	80,11		
	Não	68	66,90	2203,500	,044
	Total	147			
4. O professor tem autonomia para tomar decisões.	Sim	79	79,59		
	Não	68	67,50	2244,000	,074
	Total	147			
5. Os professores associam a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos a uma liderança forte, dinâmica e proativa.	Sim	79	70,16		
	Não	67	77,43	2383,000	,253
	Total	146			
6. Reconhecer e premiar o mérito é condição essencial para dignificar a profissão docente.	Sim	79	71,75		
	Não	67	75,57	2508,000	,564
	Total	146			
7. A identificação de boas práticas promove a motivação dos professores.	Sim	79	73,01		
	Não	68	75,15	2607,500	,738
	Total	147			

Tabela 33 c) – Complexidade do trabalho docente

	Cargos	N	Mean Rank	Mann-Whitney U	p
1. Nas Escolas, o trabalho docente tem aumentado exponencialmente, sem uma definição assertiva das prioridades e das estratégias necessárias para a sua implementação.	Sim	79	71,92		
	Não	68	76,41	2522,000	,472
	Total	147			

2. A complexidade do trabalho docente coloca em segundo plano a aprendizagem dos alunos.	Sim	78	72,03	2537,500	,637
	Não	68	75,18		
	Total	146			
3. A complexidade do trabalho docente é confirmada pela investigação.	Sim	75	68,26	2269,500	,557
	Não	64	72,04		
	Total	139			
4. A complexidade do trabalho docente pressupõe uma capacidade de resiliência dos professores face às solicitações dos alunos, pais/encarregados de educação, colegas e gestão.	Sim	79	76,76	2468,000	,363
	Não	68	70,79		
	Total	147			
5. Os contextos de ensino têm em conta as condições físicas, psicológicas, emocionais e sociais do trabalho dos professores.	Sim	78	71,73	2514,000	,576
	Não	68	75,53		
	Total	146			
6. O envolvimento em projetos contribui para a complexidade do trabalho docente.	Sim	79	75,25	2429,500	,459
	Não	66	70,31		
	Total	145			
7. As constantes mudanças no contexto educativo promovem a ambiguidade do trabalho docente.	Sim	79	75,97	2530,000	,504
	Não	68	71,71		
	Total	147			

Tabela 34 c) – Desenvolvimento profissional dos professores

	Cargos	N	Média das classes	Mann-Whitney U	p
1. As competências profissionais exigem que, a par dos conhecimentos, os professores se atualizem, tendo em conta as relações interpessoais.	Sim	79	73,73	2665,000	,925
	Não	68	74,31		
	Total	147			
2. O desenvolvimento profissional do professor reflete-se no seu empenho e na forma como este interage com a Escola e com os seus agentes.	Sim	79	74,91	2614,000	,741
	Não	68	72,94		
	Total	147			
3. O professor deverá ser um investigador da sua prática e um aprendente no decurso da sua vida.	Sim	79	73,16	2620,000	,771
	Não	68	74,97		
	Total	147			
4. A colaboração é basilar para o desenvolvimento profissional dos docentes e, conseqüentemente, para a melhoria da instituição.	Sim	78	77,33	2353,000	,185
	Não	68	69,10		
	Total	146			
5. A reflexão em conjunto num processo colaborativo contribui para a qualificação e conseqüente mudança do sistema educativo.	Sim	79	78,23	2351,500	,145
	Não	68	69,08		
	Total	147			
6. As lideranças das instituições devem facultar aos professores oportunidades de renovação e atualização.	Sim	79	71,06	2454,000	,311
	Não	68	77,41		
	Total	147			
7. As lideranças devem facilitar o desenvolvimento profissional dos professores para melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos.	Sim	78	70,59	2425,000	,313
	Não	68	76,84		
	Total	146			
8. Os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada.	Sim	78	75,51	2495,500	,484
	Não	68	71,20		
	Total	146			
9. A formação contínua é condição essencial para o desenvolvimento profissional dos professores.	Sim	78	72,38	2564,500	,703
	Não	68	74,79		
	Total	146			

Tabela 35 c) – Qualidade e eficácia

	Cargos	N	Média das classes	Mann-Whitney U	p
1. A melhoria e eficácia da Escola dependem do	Sim	79	71,16	2462,000	,325

compromisso que cada um dos seus docentes assume para melhorar as práticas letivas com vista à obtenção de melhores resultados escolares.	Não	68	77,29		
	Total	147			
2. A colaboração encontra-se associada à melhoria da qualidade e eficácia do ensino e aprendizagem e também ao desenvolvimento das organizações escolares.	Sim	78	72,68	2588,000	,775
	Não	68	74,44		
	Total	146			
3. A melhoria da qualidade e eficácia do ensino é produto de uma lógica reflexiva sobre os processos a implementar na avaliação do desempenho dos professores.	Sim	79	73,83	2672,500	,956
	Não	68	74,20		
	Total	147			
4. Um sistema de avaliação de professores assente numa lógica de regulação, emancipação torna-se preponderante para a qualidade e eficácia da Escola e o sucesso dos alunos.	Sim	77	72,02	2462,500	,863
	Não	65	70,88		
	Total	142			
5. A autoavaliação permite ao professor identificar as componentes sobre as quais tem de se concentrar para melhorar a qualidade e eficácia do ensino.	Sim	79	72,44	2562,500	,582
	Não	68	75,82		
	Total	147			
6. A melhoria da qualidade e eficácia está ligada às condições institucionais e estruturais do trabalho docente.	Sim	78	69,85	2367,000	,331
	Não	66	75,64		
	Total	144			
7. A melhoria da qualidade e eficácia do ensino passa por uma Escola que fomenta o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos professores.	Sim	79	72,66	2580,500	,642
	Não	68	75,55		
	Total	147			

Tabela 36 c) – QR para a prática docente

	Cargos	N	Média das classes	Mann-Whitney U	p
1. O quadro de referência para a prática docente abrange todos os aspetos das responsabilidades de um professor que se refletem no seu trabalho diário.	Sim	79	76,51	2487,500	,397
	Não	68	71,08		
	Total	147			
2. Um quadro de referência fornece uma linguagem comum e contribui para uma compreensão partilhada dos aspetos mais importantes da prática profissional dos professores.	Sim	77	74,96	2467,000	,484
	Não	68	70,78		
	Total	145			
3. Uma boa prática docente só pode ser definida a partir de um quadro de referência para a docência.	Sim	78	76,47	2420,500	,336
	Não	68	70,10		
	Total	146			
4. O quadro de referência tem em conta as necessidades dos professores principiantes e desenvolve as competências dos mais experientes.	Sim	79	76,11	2440,500	,390
	Não	67	70,43		
	Total	146			
5. Os professores são capazes de enriquecerem a sua própria prática docente, quando as suas atividades de partilha, colaboração e reflexão são organizadas à volta de um quadro de referência comum.	Sim	78	77,71	2323,500	,155
	Não	68	68,67		
	Total	146			
6. Um quadro de referência para a prática docente torna-se num poderoso processo de reflexão sobre a excelência do ensino.	Sim	79	73,84	2619,500	,909
	Não	67	73,10		
	Total	146			
7. Um quadro de referência oferece aos professores uma estrutura para avaliarem a sua prática e para organizarem os seus esforços de aperfeiçoamento.	Sim	79	75,13	2596,500	,703
	Não	68	72,68		
	Total	147			
8. O quadro de referência é primordial para o desenvolvimento profissional dos professores.	Sim	79	73,24	2626,000	,931
	Não	67	73,81		
	Total	146			
9. Utilizar um quadro de referência permite tornar o ensino estruturado, ponderado e recompensador.	Sim	79	74,30	2583,500	,788
	Não	67	72,56		
	Total	146			
10. A utilização do quadro de referência é fundamental para a implementação de um processo de avaliação do desempenho transparente, justo e	Sim	79	75,01	2606,000	,739
	Não	68	72,82		
	Total	147			

equitativo.

Tabela 37 c) – PD e IR

	Cargos	N	Média das classes	Mann-Whitney U	p
1. Os padrões de desempenho definem as características essenciais da profissão docente e as atividades profissionais que dela decorrem.	Sim	79	73,25	2626,500	,801
	Não	68	74,88		
	Total	147			
2. Os padrões de desempenho são fundamentais na indicação do nível em que se deve situar o desempenho dos docentes.	Sim	78	72,46	2571,000	,732
	Não	68	74,69		
	Total	146			
3. Um conjunto completo de padrões serve para indicar o que será medido e avaliado e a forma de recolher evidências empíricas do trabalho desenvolvido.	Sim	78	73,58	2646,000	,979
	Não	68	73,41		
	Total	146			
4. Os padrões para a avaliação do desempenho docente devem ser claros e detalhados para que os avaliados conheçam os objetivos a atingir e os avaliadores apoiem a melhoria.	Sim	78	70,31	2403,000	,206
	Não	69	78,17		
	Total	147			
5. A partilha de opiniões e a reflexão quanto à utilização dos padrões de desempenho torna-se crucial para a implementação de um processo de avaliação objetivo e equitativo.	Sim	79	77,59	2481,500	,299
	Não	69	70,96		
	Total	148			
6. Os padrões de desempenho permitem (re)orientar a prática docente num quadro de crescente complexidade e constante mutação social.	Sim	79	74,94	2611,500	,752
	Não	68	72,90		
	Total	147			
7. Os professores revelam autonomia para definir os seus padrões profissionais.	Sim	79	73,27	2628,500	,941
	Não	67	73,77		
	Total	146			
8. Ao elaborar os instrumentos de registo, a Escola deve ter em linha de conta os referenciais internos (documentos de gestão pedagógica) e os externos (padrões de desempenho).	Sim	79	77,13	2518,000	,365
	Não	69	71,49		
	Total	148			
9. Cada professor deverá participar na construção dos instrumentos de registo, tendo em conta os normativos e os padrões de desempenho.	Sim	79	73,94	2681,500	,851
	Não	69	75,14		
	Total	148			

2. 4. Variações de acordo com a solicitação de observação de aulas

As análises das respostas dos inquiridos, separados em função da solicitação de aulas observadas, permitiu verificar uma relativa uniformidade nas respostas, ou seja, o facto de ter solicitado observação de aulas não se traduziu numa variação significativa do grau de concordância com as afirmações apresentadas, à exceção do item 4 da dimensão I – *Finalidades da ADD* – (A ADD fundamenta-se num projeto de desenvolvimento pessoal, alinhado com o PEE/A e com o PA/PA, [$U=1870,000$; $p=0,051$]), onde o grupo

de inquiridos que solicitou observação de aulas se mostra mais concordante. A diferença ultrapassa ligeiramente o valor determinado para estabelecimento da existência de significância estatística ($p < 0,05$), mas como é muito reduzida poderemos assumir que a diferença entre os dois grupos é relevante.

Tabela 31 d) – Finalidades da ADD

	Solicitação observação aulas	N	Média das classes	Mann-Whitney U	p
1. A avaliação do desempenho docente tem como finalidade a melhoria do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos.	Sim	45	76,69	2219,000	,670
	Não	103	73,54		
	Total	148			
2. A avaliação do desempenho docente permite a recompensa do mérito do desempenho dos professores.	Sim	44	74,52	2287,000	,997
	Não	104	74,49		
	Total	148			
3. A avaliação do desempenho docente é um meio de promover o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores.	Sim	45	76,10	2245,500	,757
	Não	103	73,80		
	Total	148			
4. A avaliação do desempenho docente fundamenta-se num projeto de desenvolvimento pessoal, alinhado com o Projeto Educativo de Escola/Agrupamento e com o Plano Anual e Plurianual de Atividades.	Sim	45	84,44	1870,000	,051
	Não	103	70,16		
	Total	148			
5. A avaliação do desempenho docente deverá estar assente na simplicidade e na desburocratização dos processos.	Sim	45	77,33	2235,000	,603
	Não	104	73,99		
	Total	149			
6. É fundamental a coexistência dos atos de comunicação e de colaboração com vista ao sucesso de qualquer processo de avaliação do desempenho.	Sim	44	81,58	1976,500	,147
	Não	104	71,50		
	Total	148			
7. A discussão e a reflexão sobre os processos de avaliação do desempenho a desenvolver e a implementar são importantes para alcançar a qualidade em educação.	Sim	45	80,29	2102,000	,286
	Não	104	72,71		
	Total	149			
8. O exercício da prática de avaliação deve orientar-se por padrões de desempenho profissional.	Sim	44	78,10	2085,500	,399
	Não	103	72,25		
	Total	147			
9. A avaliação do desempenho docente permite aferir os padrões de qualidade do desempenho profissional do docente.	Sim	43	72,55	2126,500	,913
	Não	100	71,77		
	Total	143			
10. A inexistência de formação dos avaliadores dificulta a operacionalização do processo de avaliação do desempenho docente.	Sim	45	81,89	1985,000	,137
	Não	103	71,27		
	Total	148			
11. Os professores são inúmeras vezes arredados das fases importantes de discussão, de conceção e de tomadas de decisão no campo da avaliação.	Sim	45	79,14	2153,500	,403
	Não	104	73,21		
	Total	149			
12. É do interesse das Escolas, das suas lideranças e dos próprios profissionais da educação, a missão de incentivar e apoiar os professores a assumir a responsabilidade da sua própria avaliação.	Sim	45	71,23	2170,500	,440
	Não	104	76,63		
	Total	149			
13. Os professores desenvolvem processos de avaliação do desempenho de natureza partilhada.	Sim	45	76,60	2223,000	,673
	Não	103	73,58		
	Total	148			

Tabela 32 d) – Contributos para a profissionalidade docente

	Solicitação	N	Mean	Mann-	p
--	-------------	---	------	-------	---

	observação aulas		Rank	Whitney U	
1. As práticas profissionais dos professores resultam de um profissionalismo colaborativo.	Sim	44	70,02	2091,000	,478
	Não	102	75,00		
	Total	146			
2. Uma reflexão crítica sobre a prática profissional conduz a uma melhoria da ação.	Sim	44	77,95	2092,000	,401
	Não	103	72,31		
	Total	147			
3. A Escola tem capacidade para se autoregular e promover o seu desenvolvimento.	Sim	45	69,78	2105,000	,344
	Não	103	76,56		
	Total	148			
4. O professor tem autonomia para tomar decisões.	Sim	45	69,77	2104,500	,354
	Não	103	76,57		
	Total	148			
5. Os professores associam a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos a uma liderança forte, dinâmica e proativa.	Sim	45	71,02	2161,000	,535
	Não	102	75,31		
	Total	147			
6. Reconhecer e premiar o mérito é condição essencial para dignificar a profissão docente.	Sim	45	72,41	2223,500	,750
	Não	102	74,70		
	Total	147			
7. A identificação de boas práticas promove a motivação dos professores.	Sim	45	74,52	2316,500	,996
	Não	103	74,49		
	Total	148			

Tabela 33 d) – Complexidade do trabalho docente

	Solicitação observação aulas	N	Mean Rank	Mann-Whitney U	p
1. Nas Escolas, o trabalho docente tem aumentado exponencialmente, sem uma definição assertiva das prioridades e das estratégias necessárias para a sua implementação.	Sim	45	71,73	2193,000	,558
	Não	103	75,71		
	Total	148			
2. A complexidade do trabalho docente coloca em segundo plano a aprendizagem dos alunos.	Sim	45	69,19	2078,500	,338
	Não	102	76,12		
	Total	147			
3. A complexidade do trabalho docente é confirmada pela investigação.	Sim	42	68,69	1982,000	,713
	Não	98	71,28		
	Total	140			
4. A complexidade do trabalho docente pressupõe uma capacidade de resiliência dos professores face às solicitações dos alunos, pais/encarregados de educação, colegas e gestão.	Sim	45	80,16	2063,000	,254
	Não	103	72,03		
	Total	148			
5. Os contextos de ensino têm em conta as condições físicas, psicológicas, emocionais e sociais do trabalho dos professores.	Sim	45	73,34	2265,500	,976
	Não	101	73,57		
	Total	146			
6. O envolvimento em projetos contribui para a complexidade do trabalho docente.	Sim	45	70,01	2115,500	,486
	Não	101	75,05		
	Total	146			
7. As constantes mudanças no contexto educativo promovem a ambiguidade do trabalho docente.	Sim	45	69,37	2086,500	,290
	Não	103	76,74		
	Total	148			

Tabela 34 d) – Desenvolvimento profissional dos professores

	Solicitação observação aulas	N	Média das classes	Mann-Whitney U	p
--	------------------------------	---	-------------------	----------------	---

1. As competências profissionais exigem que, a par dos conhecimentos os professores se atualizem tendo em conta as relações interpessoais.	Sim	45	74,67	2310,000	,972
	Não	103	74,43		
	Total	148			
2. O desenvolvimento profissional do professor reflete-se no seu empenho e na forma como este interage com a Escola e com os seus agentes.	Sim	45	82,13	1974,000	,091
	Não	103	71,17		
	Total	148			
3. O professor deverá ser um investigador da sua prática e um aprendiz no decurso da sua vida.	Sim	45	72,40	2223,000	,656
	Não	103	75,42		
	Total	148			
4. A colaboração é basililar para o desenvolvimento profissional dos docentes e, conseqüentemente, para a melhoria da instituição.	Sim	45	74,79	2259,500	,866
	Não	102	73,65		
	Total	147			
5. A reflexão em conjunto num processo colaborativo contribui para a qualificação e conseqüente mudança do sistema educativo.	Sim	45	79,06	2112,500	,337
	Não	103	72,51		
	Total	148			
6. As lideranças das instituições devem facultar aos professores oportunidades de renovação e atualização.	Sim	45	76,90	2209,500	,613
	Não	103	73,45		
	Total	148			
7. As lideranças devem facilitar o desenvolvimento profissional dos professores para melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos.	Sim	45	72,47	2226,000	,743
	Não	102	74,68		
	Total	147			
8. Os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada.	Sim	45	77,30	2146,500	,476
	Não	102	72,54		
	Total	147			
9. A formação contínua é condição essencial para o desenvolvimento profissional dos professores.	Sim	45	73,88	2289,500	,980
	Não	102	74,05		
	Total	147			

Tabela 35 d) – Qualidade e eficácia

	Solicitação observação aulas	N	Média das classes	Mann-Whitney U	p
1. A melhoria e eficácia da Escola dependem do compromisso que cada um dos seus docentes assume para melhorar as práticas letivas com vista à obtenção de melhores resultados escolares.	Sim	45	77,50	2182,500	,526
	Não	103	73,19		
	Total	148			
2. A colaboração encontra-se associada à melhoria da qualidade e eficácia do ensino e aprendizagem e também ao desenvolvimento das organizações escolares.	Sim	45	75,97	2206,500	,674
	Não	102	73,13		
	Total	147			
3. A melhoria da qualidade e eficácia do ensino é produto de uma lógica reflexiva sobre os processos a implementar na avaliação do desempenho dos professores.	Sim	45	70,58	2141,000	,441
	Não	103	76,21		
	Total	148			
4. Um sistema de avaliação de professores assente numa lógica de regulação, emancipação torna-se preponderante para a qualidade e eficácia da Escola e o sucesso dos alunos.	Sim	44	66,49	1935,500	,306
	Não	98	73,75		
	Total	142			
5. A autoavaliação permite ao professor identificar as componentes sobre as quais tem de se concentrar para melhorar a qualidade e eficácia do ensino.	Sim	45	67,12	1985,500	,114
	Não	103	77,72		
	Total	148			
6. A melhoria da qualidade e eficácia está ligada às condições institucionais e estruturais do trabalho docente.	Sim	44	71,45	2154,000	,736
	Não	101	73,67		
	Total	145			
7. A melhoria da qualidade e eficácia do ensino passa por uma Escola que fomenta o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos professores.	Sim	45	76,83	2212,500	,621
	Não	103	73,48		
	Total	148			

Tabela 36 d) – QR para a prática docente

	Solicitação observação aulas	N	Média das classes	Mann-Whitney U	p
1. O quadro de referência para a prática docente abrange todos os aspetos das responsabilidades de um professor que se refletem no seu trabalho diário.	Sim	45	77,44	2185,000	,547
	Não	103	73,21		
	Total	148			
2. Um quadro de referência fornece uma linguagem comum e contribui para uma compreensão partilhada dos aspetos mais importantes da prática profissional dos professores.	Sim	45	72,30	2218,500	,964
	Não	99	72,59		
	Total	144			
3. Uma boa prática docente só pode ser definida a partir de um quadro de referência para a docência.	Sim	45	74,74	2261,500	,881
	Não	102	73,67		
	Total	147			
4. O quadro de referência tem em conta as necessidades dos professores principiantes e desenvolve as competências dos mais experientes.	Sim	44	68,90	2041,500	,358
	Não	102	75,49		
	Total	146			
5. Os professores são capazes de enriquecerem a sua própria prática docente, quando as suas atividades de partilha, colaboração e reflexão são organizadas à volta de um quadro de referência comum.	Sim	45	72,69	2236,000	,784
	Não	102	74,58		
	Total	147			
6. Um quadro de referência para a prática docente torna-se num poderoso processo de reflexão sobre a excelência do ensino.	Sim	44	71,89	2173,000	,743
	Não	102	74,20		
	Total	146			
7. Um quadro de referência oferece aos professores uma estrutura para avaliarem a sua prática e para organizarem os seus esforços de aperfeiçoamento.	Sim	45	71,90	2200,500	,592
	Não	103	75,64		
	Total	148			
8. O quadro de referência é primordial para o desenvolvimento profissional dos professores.	Sim	44	75,61	2107,000	,595
	Não	101	71,86		
	Total	145			
9. Utilizar um quadro de referência permite tornar o ensino estruturado, ponderado e recompensador.	Sim	44	71,92	2174,500	,675
	Não	103	74,89		
	Total	147			
10. A utilização do quadro de referência é fundamental para a implementação de um processo de avaliação do desempenho transparente, justo e equitativo.	Sim	45	75,49	2228,000	,762
	Não	102	73,34		
	Total	147			

Tabela 37 d) – PD e IR

	Solicitação observação aulas	N	Média das classes	Mann-Whitney U	p
1. Os padrões de desempenho definem as características essenciais da profissão docente e as atividades profissionais que dela decorrem.	Sim	45	76,36	2234,000	,705
	Não	103	73,69		
	Total	148			
2. Os padrões de desempenho são fundamentais na indicação do nível em que se deve situar o desempenho dos docentes.	Sim	45	76,24	2194,000	,648
	Não	102	73,01		
	Total	147			
3. Um conjunto completo de padrões serve para indicar o que será medido e avaliado e a forma de recolher evidências empíricas do trabalho desenvolvido.	Sim	45	75,78	2260,000	,794
	Não	103	73,94		
	Total	148			
4. Os padrões para a avaliação do desempenho docente devem ser claros e detalhados para que os avaliados conheçam os objetivos a atingir e os avaliadores apoiem a melhoria.	Sim	45	79,38	2098,000	,299
	Não	103	72,37		
	Total	148			
5. A partilha de opiniões e a reflexão quanto à	Sim	45	83,71	1948,000	,071

utilização dos padrões de desempenho torna-se crucial para a implementação de um processo de avaliação objetivo e equitativo.	Não	104	71,23		
	Total	149			
6. Os padrões de desempenho permitem (re)orientar a prática docente num quadro de crescente complexidade e constante mutação social.	Sim	45	72,29		
	Não	103	75,47	2218,000	,652
	Total	148			
7. Os professores revelam autonomia para definir os seus padrões profissionais.	Sim	45	76,88		
	Não	102	72,73	2165,500	,568
	Total	147			
8. Ao elaborar os instrumentos de registo, a Escola deve ter em linha de conta os referenciais internos (documentos de gestão pedagógica) e os externos (padrões de desempenho).	Sim	45	78,89		
	Não	104	73,32	2165,000	,412
	Total	149			
9. Cada professor deverá participar na construção dos instrumentos de registo, tendo em conta os normativos e os padrões de desempenho.	Sim	45	82,59		
	Não	104	71,72	1998,500	,115
	Total	149			

2. 5. Variações de acordo com o cargo de avaliador

Para a formação dos grupos nesta variável consideraram-se as respostas à questão 10 – *Na qualidade de avaliador, algum dos seus avaliados solicitou observação de aulas?*. Assim, quando o inquirido respondeu *Sim* ou *Não* foi considerado como avaliador, sendo que o ato de não responder levou-nos a deduzir que a situação não se enquadrava no seu caso, não sendo, por conseguinte, avaliador. Na primeira situação encontram-se 48 professores (25 responderam indicando que algum dos seus avaliados solicitou observação de aulas e 23 responderam que nenhum dos seus avaliados o solicitou) e na segunda os restantes 106 inquiridos.

Após a análise comparativa das respostas dos dois grupos de inquiridos através do teste de Mann-Whitney, verificamos que apenas surgem diferenças com significado estatístico ao nível de significância 0,05 no item 12 da dimensão I – *Finalidades da ADD – (É do interesse das escolas, das suas lideranças e dos próprios profissionais da educação, a missão de incentivar e apoiar os professores a assumir a responsabilidade da sua própria avaliação, [U=2055,000; p=0,044])* e no item 7 da dimensão IV – *Desenvolvimento profissional dos professores – (As lideranças devem facilitar o desenvolvimento profissional dos professores para melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos, [U= 1956,000; p= 0,020])*, sendo que o grupo mais favorável a estas afirmações é distinto. No primeiro

item são os professores avaliadores que mostram uma tendência maior para concordarem com a afirmação e no segundo item ocorre o oposto.

Tabela 31 e) – Finalidades da ADD

	Avaliador	N	Média das classes	Mann-Whitney U	p
1. A avaliação do desempenho docente tem como finalidade a melhoria do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos.	Sim	47	75,39	2415,500	,830
	Não	105	77,00		
	Total	152			
2. A avaliação do desempenho docente permite a recompensa do mérito do desempenho dos professores.	Sim	47	78,09	2393,000	,758
	Não	105	75,79		
	Total	152			
3. A avaliação do desempenho docente é um meio de promover o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores.	Sim	47	80,77	2267,000	,409
	Não	105	74,59		
	Total	152			
4. A avaliação do desempenho docente fundamenta-se num projeto de desenvolvimento pessoal, alinhado com o Projeto Educativo de Escola/Agrupamento e com o Plano Anual e Plurianual de Atividades.	Sim	48	80,10	2275,000	,410
	Não	103	74,09		
	Total	151			
5. A avaliação do desempenho docente deverá estar assente na simplicidade e na desburocratização dos processos.	Sim	48	72,40	2299,000	,297
	Não	105	79,10		
	Total	153			
6. É fundamental a coexistência dos atos de comunicação e de colaboração com vista ao sucesso de qualquer processo de avaliação do desempenho.	Sim	47	76,26	2456,000	,959
	Não	105	76,61		
	Total	152			
7. A discussão e a reflexão sobre os processos de avaliação do desempenho a desenvolver e a implementar são importantes para alcançar a qualidade em educação.	Sim	48	68,94	2133,000	,099
	Não	105	80,69		
	Total	153			
8. O exercício da prática de avaliação deve orientar-se por padrões de desempenho profissional.	Sim	47	81,15	2202,000	,284
	Não	104	73,67		
	Total	151			
9. A avaliação do desempenho docente permite aferir os padrões de qualidade do desempenho profissional do docente.	Sim	44	70,08	2093,500	,442
	Não	103	75,67		
	Total	147			
10. A inexistência de formação dos avaliadores dificulta a operacionalização do processo de avaliação do desempenho docente.	Sim	48	81,56	2253,000	,301
	Não	104	74,16		
	Total	152			
11. Os professores são inúmeras vezes arredados das fases importantes de discussão, de conceção e de tomadas de decisão no campo da avaliação.	Sim	48	74,38	2394,000	,591
	Não	105	78,20		
	Total	153			
12. É do interesse das Escolas, das suas lideranças e dos próprios profissionais da educação, a missão de incentivar e apoiar os professores a assumir a responsabilidade da sua própria avaliação.	Sim	48	86,69	2055,000	,044
	Não	105	72,57		
	Total	153			
13. Os professores desenvolvem processos de avaliação do desempenho de natureza partilhada.	Sim	48	75,91	2467,500	,904
	Não	104	76,77		
	Total	152			

Tabela 32 e) – Contributos para a profissionalidade docente

	Avaliador	N	Média das classes	Mann-Whitney U	p
--	-----------	---	-------------------	----------------	---

1. As práticas profissionais dos professores resultam de um profissionalismo colaborativo.	Sim	47	72,67	2287,500	,559
	Não	103	76,79		
	Total	150			
2. Uma reflexão crítica sobre a prática profissional conduz a uma melhoria da ação.	Sim	48	77,19	2415,000	,795
	Não	103	75,45		
	Total	151			
3. A Escola tem capacidade para se autoregular e promover o seu desenvolvimento.	Sim	48	81,84	2239,500	,276
	Não	104	74,03		
	Total	152			
4. O professor tem autonomia para tomar decisões.	Sim	48	77,18	2463,500	,893
	Não	104	76,19		
	Total	152			
5. Os professores associam a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos a uma liderança forte, dinâmica e proativa.	Sim	48	74,52	2401,000	,754
	Não	103	76,69		
	Total	151			
6. Reconhecer e premiar o mérito é condição essencial para dignificar a profissão docente.	Sim	48	75,48	2447,000	,916
	Não	103	76,24		
	Total	151			
7. A identificação de boas práticas promove a motivação dos professores.	Sim	48	70,52	2209,000	,211
	Não	104	79,26		
	Total	152			

Tabela 33 e) – Complexidade do trabalho docente

	Avaliador	N	Média das classes	Mann-Whitney U	p
1. Nas Escolas, o trabalho docente tem aumentado exponencialmente, sem uma definição assertiva das prioridades e das estratégias necessárias para a sua implementação.	Sim	48	84,91	2092,500	,072
	Não	104	72,62		
	Total	152			
2. A complexidade do trabalho docente coloca em segundo plano a aprendizagem dos alunos.	Sim	48	81,26	2219,500	,289
	Não	103	73,55		
	Total	151			
3. A complexidade do trabalho docente é confirmada pela investigação.	Sim	48	76,69	2103,000	,365
	Não	96	70,41		
	Total	144			
4. A complexidade do trabalho docente pressupõe uma capacidade de resiliência dos professores face às solicitações dos alunos, pais/encarregados de educação, colegas e gestão.	Sim	48	75,46	2446,000	,832
	Não	104	76,98		
	Total	152			
5. Os contextos de ensino têm em conta as condições físicas, psicológicas, emocionais e sociais do trabalho dos professores.	Sim	47	80,06	2206,000	,369
	Não	103	73,42		
	Total	150			
6. O envolvimento em projetos contribui para a complexidade do trabalho docente.	Sim	48	77,85	2335,000	,633
	Não	102	74,39		
	Total	150			
7. As constantes mudanças no contexto educativo promovem a ambiguidade do trabalho docente.	Sim	48	77,31	2457,000	,865
	Não	104	76,13		
	Total	152			

Tabela 34 e) – Desenvolvimento profissional dos professores

	Avaliador	N	Média das classes	Mann-Whitney U	p
--	-----------	---	-------------------	----------------	---

1. As competências profissionais exigem que, a par dos conhecimentos, os professores se atualizem, tendo em conta as relações interpessoais.	Sim	48	72,08	2284,000	,335
	Não	104	78,54		
	Total	152			
2. O desenvolvimento profissional do professor reflete-se no seu empenho e na forma como este interage com a Escola e com os seus agentes.	Sim	48	75,42	2444,000	,807
	Não	104	77,00		
	Total	152			
3. O professor deverá ser um investigador da sua prática e um aprendiz no decurso da sua vida.	Sim	48	75,39	2442,500	,811
	Não	104	77,01		
	Total	152			
4. A colaboração é basilar para o desenvolvimento profissional dos docentes e, conseqüentemente, para a melhoria da instituição.	Sim	47	72,29	2269,500	,427
	Não	104	77,68		
	Total	151			
5. A reflexão em conjunto num processo colaborativo contribui para a qualificação e conseqüente mudança do sistema educativo.	Sim	48	70,94	2229,000	,235
	Não	104	79,07		
	Total	152			
6. As lideranças das instituições devem facultar aos professores oportunidades de renovação e atualização.	Sim	48	67,72	2074,500	,060
	Não	104	80,55		
	Total	152			
7. As lideranças devem facilitar o desenvolvimento profissional dos professores para melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos.	Sim	48	65,25	1956,000	,020
	Não	103	81,01		
	Total	151			
8. Os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada.	Sim	48	75,59	2452,500	,929
	Não	103	76,19		
	Total	151			
9. A formação contínua é condição essencial para o desenvolvimento profissional dos professores.	Sim	48	72,88	2322,000	,505
	Não	103	77,46		
	Total	151			

Tabela 35 e) – Qualidade e eficácia

	Avaliador	N	Média das classes	Mann-Whitney U	p
1. A melhoria e eficácia da Escola dependem do compromisso que cada um dos seus docentes assume para melhorar as práticas letivas com vista à obtenção de melhores resultados escolares.	Sim	48	78,48	2401,000	,672
	Não	104	75,59		
	Total	152			
2. A colaboração encontra-se associada à melhoria da qualidade e eficácia do ensino e aprendizagem e também ao desenvolvimento das organizações escolares.	Sim	48	69,96	2182,000	,187
	Não	103	78,82		
	Total	151			
3. A melhoria da qualidade e eficácia do ensino é produto de uma lógica reflexiva sobre os processos a implementar na avaliação do desempenho dos professores.	Sim	48	78,06	2421,000	,756
	Não	104	75,78		
	Total	152			
4. Um sistema de avaliação de professores assente numa lógica de regulação, emancipação torna-se preponderante para a qualidade e eficácia da Escola e o sucesso dos alunos.	Sim	48	75,40	2261,000	,689
	Não	98	72,57		
	Total	146			
5. A autoavaliação permite ao professor identificar as componentes sobre as quais tem de se concentrar para melhorar a qualidade e eficácia do ensino.	Sim	48	80,45	2306,500	,387
	Não	104	74,68		
	Total	152			
6. A melhoria da qualidade e eficácia está ligada às condições institucionais e estruturais do trabalho docente.	Sim	47	80,94	2118,000	,187
	Não	102	72,26		
	Total	149			
7. A melhoria da qualidade e eficácia do ensino passa por uma Escola que fomenta o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos professores.	Sim	48	73,06	2331,000	,458
	Não	104	78,09		
	Total	152			

Tabela 36 e) – QR para a prática docente

	Avaliador	N	Média das classes	Mann-Whitney U	p
1. O quadro de referência para a prática docente abrange todos os aspetos das responsabilidades de um professor que se refletem no seu trabalho diário.	Sim	48	75,00	2424,000	,755
	Não	104	77,19		
	Total	152			
2. Um quadro de referência fornece uma linguagem comum e contribui para uma compreensão partilhada dos aspetos mais importantes da prática profissional dos professores.	Sim	47	75,13	2344,000	,887
	Não	101	74,21		
	Total	148			
3. Uma boa prática docente só pode ser definida a partir de um quadro de referência para a docência.	Sim	48	81,91	2188,500	,230
	Não	103	73,25		
	Total	151			
4. O quadro de referência tem em conta as necessidades dos professores principiantes e desenvolve as competências dos mais experientes.	Sim	47	74,44	2370,500	,829
	Não	103	75,99		
	Total	150			
5. Os professores são capazes de enriquecerem a sua própria prática docente, quando as suas atividades de partilha, colaboração e reflexão são organizadas à volta de um quadro de referência comum.	Sim	48	78,94	2331,000	,533
	Não	103	74,63		
	Total	151			
6. Um quadro de referência para a prática docente torna-se num poderoso processo de reflexão sobre a excelência do ensino.	Sim	47	73,59	2330,500	,693
	Não	103	76,37		
	Total	150			
7. Um quadro de referência oferece aos professores uma estrutura para avaliarem a sua prática e para organizarem os seus esforços de aperfeiçoamento.	Sim	48	73,15	2335,000	,482
	Não	104	78,05		
	Total	152			
8. O quadro de referência é primordial para o desenvolvimento profissional dos professores.	Sim	47	71,01	2209,500	,411
	Não	102	76,84		
	Total	149			
9. Utilizar um quadro de referência permite tornar o ensino estruturado, ponderado e recompensador.	Sim	48	78,26	2363,500	,638
	Não	103	74,95		
	Total	151			
10. A utilização do quadro de referência é fundamental para a implementação de um processo de avaliação do desempenho transparente, justo e equitativo.	Sim	47	73,09	2307,000	,554
	Não	104	77,32		
	Total	151			

Tabela 37 e) – PD e IR

	Avaliador	N	Média das classes	Mann-Whitney U	p
1. Os padrões de desempenho definem as características essenciais da profissão docente e as atividades profissionais que dela decorrem.	Sim	47	84,00	2115,000	,125
	Não	105	73,14		
	Total	152			
2. Os padrões de desempenho são fundamentais na indicação do nível em que se deve situar o desempenho dos docentes.	Sim	46	80,18	2222,500	,402
	Não	105	74,17		
	Total	151			
3. Um conjunto completo de padrões serve para indicar o que será medido e avaliado e a forma de recolher evidências empíricas do trabalho desenvolvido.	Sim	48	80,97	2281,500	,352
	Não	104	74,44		
	Total	152			
4. Os padrões para a avaliação do desempenho docente devem ser claros e detalhados para que os avaliados conheçam os objetivos a atingir e os avaliadores apoiem a melhoria.	Sim	47	73,90	2345,500	,582
	Não	105	77,66		
	Total	152			

5. A partilha de opiniões e a reflexão quanto à utilização dos padrões de desempenho torna-se crucial para a implementação de um processo de avaliação objetivo e equitativo.	Sim	48	80,31	2361,000	,487
	Não	105	75,49		
	Total	153			
6. Os padrões de desempenho permitem (re)orientar a prática docente num quadro de crescente complexidade e constante mutação social.	Sim	47	79,95	2305,500	,481
	Não	105	74,96		
	Total	152			
7. Os professores revelam autonomia para definir os seus padrões profissionais.	Sim	47	67,33	2036,500	,086
	Não	104	79,92		
	Total	151			
8. Ao elaborar os instrumentos de registo, a Escola deve ter em linha de conta os referenciais internos (documentos de gestão pedagógica) e os externos (padrões de desempenho).	Sim	48	77,76	2483,500	,871
	Não	105	76,65		
	Total	153			
9. Cada professor deverá participar na construção dos instrumentos de registo, tendo em conta os normativos e os padrões de desempenho.	Sim	48	70,99	2231,500	,207
	Não	105	79,75		
	Total	153			

2. Análise documental: Instrumento de ADD (Viseu)

Tratando-se, neste caso, de uma investigação direcionada para a avaliação do desempenho dos professores, consideramos importante proceder à análise deste documento interno (cf. anexo E – Instrumento de ADD) relativo ao processo de ADD nas Escolas Secundárias envolvidas neste trabalho.

Efetivamente, este instrumento de avaliação resultou de uma iniciativa conjunta das direções das Escolas/Agrupamentos de Escolas da região em estudo, surgindo na sequência das dificuldades emergentes aquando de todo o processo de avaliação do desempenho dos docentes, tendo como propósito uma avaliação mais objetiva, justa e equitativa.

Entendemos que faz todo o sentido revisitarmos Bolívar. Com efeito, essa revisitação permitir-nos-á perceber a importância do envolvimento e da participação dos professores na construção dos seus próprios instrumentos de avaliação:

(...) as mudanças educativas, que visam ter uma incidência na vida da escola, terão de ser geradas a partir do seu interior e capacitá-la para desenvolver a sua própria cultura inovadora, incidindo na estrutura organizativa e laboral, ao redesenhar, ou seja, ao apresentar uma nova conceção dos contextos laborais e dos papéis a desempenhar, ao potenciar a tomada de decisões e o desenvolvimento institucional ou organizativo, com o objetivo de implicar os professores numa análise reflexiva das suas práticas. (Bolívar, 2003, p. 22)

Ora, a construção deste documento foi produto de um debate alargado, numa lógica de dialogicidade, de trabalho colaborativo, partilhado e participado por todos os grupos disciplinares/departamentos curriculares das Escolas/Agrupamentos de Escolas envolvidas, sob a orientação e supervisão de especialistas, com vista a ser validado. Procurou também ir ao encontro do estabelecido para o ano letivo de 2011/2012, que alegadamente consistiu num período de reflexão e de maturação para as escolas: elaboraram-se e construíram-se os instrumentos de avaliação.

O atual RADD introduz algumas alterações no antigo sistema de

avaliação dos docentes, embora o seu principal objetivo continue a ser a “melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (Decreto-Lei n.º 41/2012, art.º 40º, ponto 2).

Portanto, assente nos mesmos princípios, objetivos e finalidades dos modelos anteriores, as suas alterações verificam-se, sobretudo, ao nível da morfologia organizacional do modelo, assumindo características diferenciadas, isto é, a avaliação passa a realizar-se sob um olhar externo e interno.

A avaliação interna é levada a cabo pelo Escola/Agrupamento de Escolas, realiza-se em todos os escalões e é da responsabilidade dos avaliadores internos, do coordenador do departamento curricular ou de outro docente por ele designado, do diretor da escola, da SADD), assim como do Presidente do Conselho Geral. Por sua vez, a avaliação externa centra-se na dimensão científico-pedagógica e realiza-se através da observação de aulas por avaliadores externos à Escola. Para ser avaliador externo, o docente terá de integrar uma bolsa de avaliadores, constituída por todos os grupos de recrutamento e reunir os seguintes requisitos cumulativos:

- i) estar integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado;
- ii) pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado;
- iii) ser titular de formação em avaliação de desempenho ou supervisão pedagógica. (art.º 13.º)

Apesar da “exterioridade” formal, os avaliadores externos continuam a assumir o estatuto de pares, uma vez que são professores dos ensinos básico e secundário.

A legislação prevê que o avaliador interno deverá, preferencialmente, reunir as mesmas condições exigidas ao avaliador externo, ou seja, é da sua responsabilidade avaliar as atividades realizadas pelo avaliado, preencher o IR de participação nas dimensões de avaliação e apreciar o relatório de autoavaliação.

Também o Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro veio

regulamentar a ADD, incidindo sobre três grandes dimensões: a científico-pedagógica, que se destaca pela sua centralidade no exercício profissional; a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa; e a formação contínua e o desenvolvimento profissional. De referir também que, transversalmente, estas três dimensões são indissociáveis dos pressupostos deontológicos que enquadram a vertente profissional, social e ética do trabalho docente.

No concernente ao relatório de autoavaliação, este assume uma importância significativa, não só porque carece da anuência por escrito do avaliador, mas sobretudo porque permite ao avaliado através de vários registos, de *feedbacks*, de reflexões, proceder a uma análise detalhada e rigorosa da ação docente, com o objetivo de a melhorar.

Na elaboração do relatório de autoavaliação, o avaliado deve considerar os seguintes itens:

- i) prática letiva;
- ii) as atividades promovidas;
- iii) a análise dos resultados obtidos;
- iv) o contributo do docente para as metas e objetivos fixados no PEE e PAA;
- v) a formação realizada e o seu contributo para a melhoria da ação educativa.

Para além de obrigatório, o documento tem caráter anual e a sua não entrega prevê a não contagem do tempo de serviço do ano escolar em causa, para efeitos de progressão na carreira docente.

Importa também referir que, a periodicidade da avaliação de desempenho dos professores sofreu alterações; os resultados da avaliação passam, por seu turno, a ser expressos em ciclos de avaliação alargados, correspondentes à duração dos diferentes escalões da carreira docente (Decreto Regulamentar n.º 26/2012, art.º 5º).

Evidenciam-se alterações significativas relativamente aos intervenientes no processo, isto é,

o Diretor avalia:

- os docentes posicionados nos índices mais elevados da carreira, designadamente os posicionados nos 8.º, 9.º e 10.º escalões;
- os docentes que exerçam funções de subdiretor, adjunto e assessor de direção;
- os coordenadores de departamento;
- os avaliadores (designados pelo coordenador de departamento).

a SADD:

- aplica o sistema de avaliação do desempenho tendo em consideração, nomeadamente, o PEE/A e o serviço distribuído ao docente;
- calendariza os procedimentos de avaliação;
- concebe e publicita o IR e a avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados;
- acompanha e avalia todo o processo;
- aprova a classificação final, harmonizando as propostas dos avaliadores e garantindo a aplicação das percentagens de diferenciação dos desempenhos;
- aprecia e decide as reclamações, nos processos em que atribui a classificação final;
- aprova o plano de formação, sob proposta do avaliador. (art.º 12.º, Decreto Regulamentar n.º 26/2012, p. 857)

o CP:

- elege quatro docentes para integrarem a SADD;
- aprova o IR e a avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados;
- aprova os parâmetros estabelecidos para cada uma das dimensões.

o presidente do conselho geral:

- homologa a proposta de decisão do recurso imposta pelo avaliado, assim como notifica o Diretor e a SADD da mesma.

No que diz respeito à observação de aulas, esta é, de um modo geral, facultativa, embora seja obrigatória para os docentes que se encontrem em período probatório, nos 2.º e 4.º escalões, que solicitem a atribuição da menção qualitativa de *Excelente* e que tenham obtido menção de *Insuficiente*. A sua duração corresponde a um período de 180 minutos, distribuído por, no mínimo, dois momentos distintos, num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação do docente integrado na carreira.

A SADD procede à avaliação final depois de proceder a uma análise das propostas de avaliação dos avaliadores. O resultado da avaliação é a média ponderada das classificações obtidas nas três dimensões, sendo que a dimensão que mais peso tem é a científico-pedagógica (60%).

O resultado final da avaliação é expresso com recurso a cinco menções qualitativas (Insuficiente, Regular, Bom, Muito Bom e Excelente). De modo semelhante ao regime de avaliação do desempenho aplicável aos funcionários e agentes da Administração Pública, procede-se a uma contingentação das duas classificações superiores que conferem direito a uma bonificação no ritmo de progressão na carreira e a um prémio de desempenho.

Assim, este documento interno foi elaborado tendo como referência quer o Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro, quer o Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro e veio consubstanciar aquilo que se considera essencial que avaliadores e avaliados tenham presentes ao longo do seu processo de avaliação. A primeira versão do documento que esteve em discussão era um pouco mais complexa, porém, o documento final veio clarificar aquilo que no documento era difuso, fornecendo uma visão mais objetiva do que se pretende alcançar e permitindo aos professores centrar-se no que é essencial.

O instrumento de ADD (cf. Tabela 38) foi elaborado segundo as dimensões plasmadas no referido Decreto: Científico e pedagógica; Participação na escola e relação com a comunidade; e Formação contínua e desenvolvimento profissional.

Como já salientámos, este documento tem como referência a legislação, centrando-se no que nesses normativos é considerado essencial, sendo definidos por cada dimensão os respetivos domínios: Preparação e operacionalização das atividades letivas e Avaliação dos alunos e regulação do ensino e da aprendizagem; Participação na vida organizacional da escola e Relação com a comunidade; Formação contínua e desenvolvimento profissional e Melhoria da escola e das práticas profissionais. No que concerne aos parâmetros/indicadores, verifica-se que é apresentado apenas um para cada domínio, sendo indicados, para cada parâmetro/indicador, os respetivos descritores de desempenho do professor.

Segundo o documento em análise, a definição dos descritores por parâmetro/indicador teve em vista clarificar a pontuação a atribuir em cada um deles, apontando-se para a valorização dos elementos de verificação, designadamente o Relatório de autoavaliação; o Projeto docente (caso exista); os Pareceres do avaliador e outros Documentos da escola (projetos; planos; relatórios; atas; processo individual). A pontuação deverá ocorrer em sintonia com a consecução dos descritores dos diferentes domínios.

Tabela 38 – Instrumento de ADD (Viseu)

Dimensão CIENTÍFICA E PEDAGÓGICA (60% - 60 pontos)				
Domínio	Parâmetros/ Indicadores	Descritores	Pontuação	Elementos de verificação
Preparação e operacionalização das atividades letivas (30 pontos)	Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas nas orientações curriculares.	1. Apresenta propostas para a elaboração de planos a longo prazo. 2. Apresenta propostas para a elaboração de planos a médio prazo. 3. Planifica tendo em conta a articulação vertical. 4. Planifica tendo em conta a articulação horizontal. 5. Planifica considerando os	0 1 2 (2x15)	Relatório de autoavaliação Projeto docente (caso exista) Pareceres do avaliador Outros documentos da escola (ex: projetos; planos; relatórios; atas; processo

		<p>recursos pedagógicos disponíveis na escola.</p> <p>6. Planifica com rigor científico, pedagógico e didático.</p> <p>7. Adequa a planificação aos diferentes contextos e grupos de alunos.</p> <p>8. Adequa as estratégias de ensino-aprendizagem aos conteúdos programáticos.</p> <p>9. Diversifica as metodologias de ensino na planificação.</p> <p>10. Concebe instrumentos pedagógico-didáticos de suporte ajustados às atividades letivas.</p> <p>11. Integra as atividades de complemento curricular na planificação do ensino.</p> <p>12. Partilha conhecimentos e experiências na preparação das atividades letivas.</p> <p>13. Colabora na construção de planos de turma.</p> <p>14. Cumpre os prazos previstos para as tarefas de planificação.</p> <p>15. Apresenta nas datas previstas os documentos a integrar no dossiê de disciplina/departamento.</p>		individual)
Avaliação dos alunos e regulação do ensino e da aprendizagem	Planificação e organização de avaliação para efeitos de diagnóstico,	1. Aplica as orientações curriculares e programáticas nas decisões de	0 1 2 (2x11)	Relatório de autoavaliação Projeto docente (caso exista)

	regulação e certificação do processo de ensino.	<p>avaliação.</p> <p>2. Aplica os critérios aprovados pelo Departamento Curriculares e/ou Grupo Disciplinar.</p> <p>3. Partilha e discute com os colegas os instrumentos de avaliação.</p> <p>4. Planifica a avaliação diagnóstica das aprendizagens.</p> <p>5. Planifica a avaliação formativa das aprendizagens.</p> <p>6. Planifica a avaliação sumativa/final/global das aprendizagens.</p> <p>7. Aprecia criticamente os resultados de avaliação, de acordo com as orientações curriculares.</p> <p>8. Aprecia criticamente os resultados de avaliação, de acordo com as metas da escola.</p> <p>9. Concebe ações de recuperação e melhoria em função dos resultados da avaliação.</p> <p>10. Cumpre os prazos previstos para as tarefas de planificação da avaliação.</p> <p>11. Cumpre os prazos previstos para a entrega de resultados de avaliação.</p>		<p>Pareceres do avaliador</p> <p>Outros documentos da escola (ex: projetos; planos; relatórios; atas; processo individual)</p>
	Monitorização da atividade docente para efeitos de reorientação da planificação e do desenvolvimento do ensino.	<p>1. Constrói instrumentos de monitorização.</p> <p>2. Utiliza instrumentos de monitorização.</p> <p>3. Analisa criticamente os resultados da</p>	0 1 2 (2x4)	

		monitorização. 4. Partilha instrumentos e estratégias de reorientação das práticas.		
Dimensão PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE (20% - 20 pontos)				
Domínio	Parâmetros/ Indicadores	Descritores	Pontuação	Elementos de verificação
Participação na vida organizacional da escola	Participação na escola, nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão.	1. Assiste a atividades integradas no Plano Anual de Atividades.	0 1 2 (2x7)	Relatório de autoavaliação
		2. Dinamiza atividades integradas no Plano Anual de Atividades.		Projeto docente (caso exista)
		3. Participa na organização de atividades integradas no Plano Anual de Atividades.		Pareceres do avaliador
		4. Participa na concretização de atividades integradas no Plano Anual de Atividades.		Outros documentos da escola (ex: projetos; planos; relatórios; atas; processo individual)
		5. Participa nas atividades das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e dos órgãos de administração e gestão.		
		6. Participa com sugestões na construção de documentos institucionais e orientadores da escola.		
		7. Cumpre o trabalho que lhe é atribuído, tendo em conta as competências inerentes aos cargos/funções.		
Relação com a comunidade	Participação em atividades que visem a articulação entre	1. Dinamiza atividades que promovam o envolvimento dos	0 1 2 (2x3)	

	a escola, os pais e outras entidades.	<p>pais e encarregados de educação e outras entidades na vida da escola/ agrupamento.</p> <p>2. Participa em atividades que visem o envolvimento dos pais e encarregados de educação e outras entidades na vida da escola/ agrupamento.</p> <p>3. Assiste às atividades que visam o envolvimento dos pais e encarregados de educação e outras entidades na vida da escola/ agrupamento.</p>		
Dimensão FORMAÇÃO CONTÍNUA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL (20% - 20 pontos)				
Domínio	Parâmetros/ Indicadores	Descritores	Pontuação	Elementos de verificação
Formação contínua e desenvolvimento profissional	Frequência de ações de desenvolvimento profissional.	1. Frequenta, com aproveitamento, as ações de formação contínua exigidas pelo ECD para progressão na carreira. (E-5; MB-4; B-3; R-2; I ou NF-0) 2. Frequenta outras ações de formação para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. (0 a 5 - cada ação vale 1 ponto)		Relatório de autoavaliação Projeto docente (caso exista) Pareceres do avaliador Outros documentos da escola (ex: projetos; planos; relatórios; atas; processo individual)
Melhoria da escola e das práticas profissionais	Aplicação do conhecimento adquirido na melhoria da escola e das práticas profissionais.	1. Partilha a informação das ações de formação frequentadas. 2. Apresenta os relatórios de autoavaliação formalmente corretos. 3. Apresenta os relatórios de autoavaliação com linguagem clara e	0 1 2 (2x5)	

		rigorosa. 4. Apresenta sugestões de melhoria do funcionamento da escola. 5. Apresenta sugestões de melhoria das práticas profissionais.		
--	--	---	--	--

Do documento em análise, concluímos que a dimensão Científica e pedagógica se define como a dimensão fundamental da avaliação do desempenho dos docentes (60%), tendo as dimensões da Participação na escola e relação com a comunidade e a Formação contínua e desenvolvimento profissional o mesmo peso (20% cada).

A análise deste documento visa, não somente, conhecer/compreender a vivência educativa da comunidade escolar no que respeita à ADD, mas também, as implicações que decorreram da mudança introduzida no modelo de avaliação do desempenho e o modo como este foi introduzido no seio escolar. Constitui “uma fonte adicional de informação”, permitindo ao investigador “familiarizar-se com a história de um grupo social, com a sua cultura, com a sua organização ou com os acontecimentos importantes ligados à investigação” (Fortin *et al.*, 2009, p. 300), uma vez que “não nos documentamos ao acaso, mas em função de uma investigação” (Saint-Georges, 1997, p. 29).

O resultado desta análise deu-nos ainda a oportunidade de verificar que os normativos oriundos da Administração Central constituíram um recurso referencializador para este IR global que enforma o processo de ADD das Escolas Secundárias em estudo.

Para finalizar, a AD revelou-se bastante profícua no decurso do nosso trabalho investigativo, não enquanto técnica de pesquisa isolada, mas como complemento para a construção e aplicação de outras técnicas de recolha de dados, possibilitando-nos, assim, a aquisição de uma visão e conhecimento formal dos procedimentos internos do processo de ADD nas instituições escolares em estudo.

3. Inquérito por entrevista

“O investigador discute os resultados do seu estudo à luz de trabalhos anteriores, do quadro conceptual ou teórico e dos métodos de investigação utilizados no seu estudo. Os resultados relativos à amostra e às medidas são discutidos em relação com o objetivo do estudo.”

(Fortin, 2009, p. 85)

No presente capítulo, motiva-nos o propósito de procurar algumas respostas que nos permitam alcançar os diversos objetivos definidos, que nos auxiliarão a solucionar o problema central desta investigação. Assim, ao longo do capítulo, para além de apresentarmos os dados recolhidos, discuti-los-emos ou interpretá-los-emos, uma vez que entendemos, tal como Morgado (2003, p. 344), que a “análise de dados não pode, nem deve, ser desintegrada da sua inerente interpretação” pois, só desta forma se consegue “dar sentido ao que observamos” para consubstanciar o alcance do conhecimento e compreensão necessários à resolução do problema que fez emergir esta investigação.

Face ao exposto, apresentamos e discutimos os dados relativos a cada dimensão e às respetivas sub-dimensões que pretendemos observar.

3. 1. Apresentação e discussão dos resultados

No respeitante aos sujeitos entrevistados, analisamos os resultados das três entrevistas efetuadas aos Diretores das Escolas Secundárias em estudo.

3. 1. 1. Dimensão A – Finalidades da ADD

A dimensão A abrange as opiniões dos inquiridos relativamente às finalidades da ADD. Visando uma compreensão mais fina do discurso dos entrevistados, dividimos a análise em categorias e subcategorias. Na primeira categoria, finalidades do desempenho docente, elencamos duas subcategorias: para o que deveria servir/para o que serve e o discurso de legitimação da ADD.

Categorias/ Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
		mas, a exigência é a mesma, (...) Onde é que vamos aferir isto? Não conseguimos. É a antiguidade que prevalece! Isto está mal! Soluções? Não as tenho! – DEB 3

Relativamente às finalidades da ADD, mais especificamente para o que deveria servir/para o que serve, verificamos que as respostas dos participantes se centram em torno de cinco aspetos positivos, a saber: para a qualidade/melhoria do sistema, para a aferição do trabalho do professor, para a progressão, para o desenvolvimento profissional e para o reconhecimento; e também em torno de quatro aspetos negativos, isto é, para a emergência de problemas, para verificarmos a falácia das aulas observadas, a subjetividade da avaliação e a ausência de equidade na avaliação.

No concernente aos cinco aspetos positivos, um Diretor refere que,

(...) ela [avaliação] é um mecanismo fortíssimo para poder, efetivamente, aferir a qualidade, (...), a qualidade do professor ao nível da intervenção, quer em contexto de sala de aula quer em contexto, inclusivamente social, dentro da própria escola, a forma como interage com os outros (...). (DEA 1)

Um outro Diretor corrobora da mesma ideia, mencionando que “ela deveria servir para melhorar o sistema, essencialmente” (DEC 2).

De acordo com os normativos, “a avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes” (Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, artigo 3.º, ponto 1).

Também no entender de Darling-Hammond,

A consistência da qualidade docente pode aumentar a probabilidade de uma consistência da qualidade do ensino, mas não a garante por si só. As iniciativas que visam desenvolver a qualidade do ensino devem considerar não só os meios para

identificar, recompensar e utilizar as competências e capacidades dos docentes, mas também para desenvolver contextos de ensino suscetíveis de permitirem boas práticas por parte dos professores. (2010, p. 202)

A literatura evidencia que existem fatores extrínsecos ao desempenho dos professores que condicionam o sucesso escolar dos alunos, sendo referido aspetos relacionados com os alunos e com as condições de trabalho dos docentes. O propósito de todos os alunos adquirirem aprendizagens significativas, atingindo “elevados padrões de aprendizagem”, levará, em última análise, a uma mudança na preparação, apoio e desenvolvimento dos professores, por parte dos sistemas educativos, com vista a criar docentes especialistas, “capazes de ensinar com métodos cada vez mais significativos” (Darling-Hammond, 2010, p. 199). A avaliação do desempenho docente constitui um forte mecanismo de aferição do trabalho dos docentes, ao longo da sua carreira, bem como da verificação da necessidade de formação para o cumprimento eficaz das funções que lhe são conferidas. Com efeito, encontra-se consignado na lei que “(...) o sistema de avaliação do desempenho deve ainda permitir diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, a considerar no plano de formação de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada” (Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, artigo 3.º, ponto 2).

Face ao exposto, a avaliação dos professores pode ser um instrumento eficaz na melhoria do serviço prestado e, conseqüentemente, na melhoria das escolas.

Quanto à aferição do trabalho do professor, um dos sujeitos participantes salienta que a avaliação “serviria, por um lado para (...) verificar ou aferir, evidentemente, o que é o trabalho quotidiano do professor, o seu envolvimento, quer na comunidade educativa quer no seu contexto também de sala de aula, (...)” (DEA 1).

Um outro Diretor entrevistado partilha:

O que eu acho é que relativamente a todos estes mecanismos que são feitos em termos de avaliação não traduzem de maneira nenhuma aquilo que efetivamente o professor é (...) Porque há aqui uma data de fatores externos que condicionam a

atuação e a avaliação de professores, a começar nas condições que a escola tem, nos alunos, enfim... que de alguma forma isso também não pode ser avaliado. (DEB 3)

Acrescentando ainda:

(...) devia-se centrar no eu como professor, enquanto professor, mais nada... o resto é acessório. Na sala de aulas... o resto (...) são fantasias que podem ser contornadas, que em termos de avaliação não traduzem, efetivamente, a diferença entre os outros. (DEB 3)

Na ótica destes Diretores a progressão “(...) serviria para escalonar os professores, em termos de desempenho e não em termos de antiguidade, portanto em termos do quadro (...) da escola...” (DEA 1); “(...) serve para selecionar professores na progressão e não tem mais nenhum objetivo neste momento, prático, a não ser esse” (DEC 2); “O grande problema aqui, (...), tem a ver com a progressão” (DEB 3):

Tem logo à partida um grande problema que tem a ver com as quotas, portanto... (...) a função pública toda ela tem que ter quotas, nem toda a gente é *Excelente*, também concordo com isso, e então pautamo-nos aqui por os 25%; portanto, excelência: o Ministério da Educação entende que é 25%. Onde é que isto se contamina tudo? Na minha opinião, contamina-se relativamente a uma progressão na carreira. (...) temos que progredir por mérito. (DEB 3)

Também o desenvolvimento profissional e o reconhecimento são vistos como aspetos positivos da ADD. Um dos Diretores auscultados refere:

(...) ver até que ponto é que houve interesse da parte do professor, se teve ou não teve à sua disposição também processos de formação que lhe pudessem... portanto, valorizar-se... portanto, nos mais diversos domínios, cada um evidentemente com a sua especificidade. (DEA 1)

E um outro considera ainda que,

O benefício na avaliação deveria ser um reconhecimento, enfim, dentro de um guião que fosse justo para o professor continuar e valorizar as suas práticas pedagógicas

e ser obrigado a partilhá-las. Tu és bom, tu foste avaliado, tens uma boa prática pedagógica, meu amigo tens que as partilhar com os colegas! Portanto, terás aqui uma responsabilidade acrescida! (DEB 3)

Ora, das várias finalidades da ADD enunciadas pelos diferentes Diretores, constatamos que eles consideram que uma das principais finalidades de qualquer modelo de avaliação é o de melhorar as práticas educativas, as aprendizagens e, por conseguinte, progredir e aperfeiçoar o desenvolvimento profissional do docente.

Nesta linha de pensamento, as opiniões dos vários autores revisitados, nomeadamente Alves e Machado (2008, 2010), Darling-Hammond (1986), Day (2001), De Ketele (2010), Flores e Pacheco (1999), Hadji (1995), Paquay (2004), Simões (2000) e Vial (2009) identificam como primeira finalidade da avaliação dos professores o desenvolvimento profissional, o prestar de contas à tutela e à sociedade e a melhoria das aprendizagens.

Efetivamente, das leituras por nós realizadas sobre a problemática da avaliação docente ressalta a ideia de que esta assume essencialmente duas “metanarrativas”: de controlo e de emancipação (Machado, Alves & Fernandes, 2008). Ou seja, a de controlo emerge “como garante e indutor de uma eficácia generalizada, cumprindo a exigência de controlo do desempenho e de constituição de sociedades baseadas na competição meritocrática” (Machado, Alves & Fernandes, 2008, p. 7) e a de emancipação insere-se “nas metanarrativas iluministas da realização do ser humano como ser autónomo, reflexivo e crítico, tendo como horizonte a concretização de sociedades democráticas e equitativas” (Machado, Alves & Fernandes, 2008, p. 7).

Numa lógica de desenvolvimento profissional, a ADD tem como finalidade reunir a informação útil e necessária para auxiliar os docentes. Desta forma, perspetiva-se que, através da ADD, os professores minimamente competentes, obtenham níveis de competência profissional mais elevados, revelando uma melhor compreensão de si mesmos, do papel que desempenham, enquanto agentes centrais no processo de ensino e aprendizagem, dos contextos onde se inserem e, conseqüentemente, tenham uma visão mais alargada da sua

profissão (Duke & Stiggins, 1997).

Tal como Alves, Flores e Machado entendemos que, se o processo da ADD for desenvolvido com propósitos formativos

favorecerá a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional do professor, na medida em que valorizará a pessoa e as suas ações. Esta postura gerará mais facilmente um contexto institucional propício a uma cultura dialógica, em que o trabalho colaborativo, a interação entre os pares, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento sustentável de parcerias com os diferentes agentes do meio envolvente, sustentarão as dinâmicas de ensino/aprendizagem/avaliação, com possibilidades de intervir positivamente, e em simultâneo, ao nível do sucesso educativo, do abandono escolar dos alunos e da autoestima dos professores. (2011, p.11)

Pelos motivos atrás referidos, entendemos que a ADD é e será não só um excelente instrumento como também uma brilhante estratégia se não se limitar à prestação de contas, cumprindo, efetivamente, os seus desígnios, nomeadamente: o da melhoria do desempenho docente no que concerne à identidade, à autonomia, à colaboração/partilha, ao desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, à investigação-ação, à ética, à melhoria dos resultados escolares e a um investimento ao nível pessoal e de desenvolvimento profissional.

Todavia, aspetos menos positivos são também mencionados pelos Diretores entrevistados. Designadamente, a questão da emergência de problemas:

Eu só vejo problemas na avaliação. Há uma data de problemas... Teoricamente, estes 25% é de um universo? É de uma escola? É a nível nacional? Levanta-se esse problema! Um professor que seja avaliado numa escola onde, digamos, os alunos, vamos colocar aqui a situação dos alunos e das condições que têm de trabalho, pode ser completamente diferente de escola para escola. Logo, temos aqui uma variável que, digamos, no patamar da progressão as pessoas não estão em pé de igualdade. (DEB 3)

Ainda a este propósito, o mesmo Diretor afirma: “(...) criaram aqui, digamos, um carrossel de dificuldades e de distinções que não estão a levar a lado nenhum...” (DEB 3).

Num crescendo de problemas, é também apontada a falácia das aulas observadas:

Agora, como é que se avalia um professor dentro de uma sala de aulas? O professor dá 70 ou 80 aulas, é por duas aulas assistidas? Que estão devidamente programadas, ensaiadas, digamos, que são apresentadas de uma forma programada, porque vou ter alguém a avaliar-me naquele momento, onde os alunos também estão condicionados, onde há uma pessoa externa, enfim, poderá ter alguma influência ou não... Será por aí? (DEB 3)

Contrapondo, Reis assinala que a modificação desta conotação negativa/constrangimento passa necessariamente:

(...) pela formação dos observadores, pela conceção e utilização sistemática de instrumentos orientadores da observação e pela estimulação, entre os professores, de uma atitude mais desenvolvimentista relativamente à observação de aulas, através do reforço de uma colaboração entre docentes fortemente centrada no desenvolvimento pessoal e profissional. (2011, p. 9)

A subjetividade da avaliação: “Cria-se aqui uma subjetividade, é de tal forma subjetiva a avaliação que, quer dizer, tudo isto fica extremamente fragilizado, relativamente a uma avaliação rigorosa, científica” (DEB 3).

E para finalizar, refere-se ainda a ausência de equidade na avaliação:

Portanto, estamos aqui num patamar, quando se fala em avaliação, digamos que não é equitativo. Quer dizer, o simples facto de eu ser mais velho, de ter experiência, de não sei o quê... comparativamente a um professor mais novo, a exigência é a mesma. (DEB 3)

O mesmo Diretor constata também:

Na essência, naquilo que é importante, que é ser professor, a exigência é a mesma. Portanto, tanto tem que fazer o professor contratado, como tem que fazer o coordenador de departamento, para irmos aos extremos. Ora bem, logo aí também temos um problema, quer dizer, então é exigida a mesma coisa? Uma pessoa sem experiência, como uma pessoa com experiência? O que é que isto tem a ver com a avaliação? (DEB 3)

Aduz, ainda:

Portanto, temos a tendência para tentar valorizar o professor com mais experiência, o coordenador... mas, a exigência é a mesma, (...) Onde é que vamos aferir isto? Não conseguimos. É a antiguidade que prevalece! Isto está mal! Soluções? Não as tenho! (DEB 3)

Encontrando-se a avaliação de professores concatenada a finalidades de controlo da ação docente, a uma gestão da carreira mais limitada e a uma severa prestação de contas, esta pode e deve servir, essencialmente, finalidades de mobilização e motivação dos professores com vista a aperfeiçoarem a sua ação profissional, aumentando, concomitantemente, o seu desenvolvimento profissional e a aquisição de competências e melhorando o ensino e a aprendizagem dos alunos. Segundo Danielson e McGreal (2000), as finalidades da ADD devem ser de cariz principalmente formativo, de desenvolvimento e de melhoria das aprendizagens dos alunos, o que implica que estes agentes educativos determinem, executem e completem os seus próprios planos de desenvolvimento profissional.

De acordo com Flores e Pacheco,

o certo é que 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. (1999, p. 177)

Nesta controvérsia e ambiguidade de finalidades que se almejam alcançar, será que a avaliação do desempenho pode motivar o docente, sem necessariamente o stressar e assustar? Será possível mobilizar o professor para o seu envolvimento nos projetos coletivos e no seu próprio

desenvolvimento profissional? Em que condições?

Tal como Fernandes (2009), defendemos também que a avaliação deve ser posta ao serviço da regulação e da melhoria das práticas pedagógicas e profissionais dos professores.

Apresentamos no Quadro 11, os dados referentes ao discurso de legitimação da ADD.

Quadro 11 – Discurso de legitimação da ADD

Categorias/ Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
<p>1. Finalidades da avaliação do desempenho docente</p> <p>1.2 Discurso de legitimação da ADD</p>	<p>Relação entre a ADD e a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens</p>	<p>De maneira alguma! Discordo, totalmente, disso! Para já, pronto, acho que isso é uma afirmação um bocadinho rigorosa demais para se... pronto, para que eu a consiga ver adaptada à minha escola como sendo uma realidade... Não! – DEA 1</p> <p>Mas, de forma alguma, há aqui uma relação de causa-efeito em relação ao processo de avaliação ter influência direta no rendimento dos alunos, nem de longe nem de perto. – DEA 1</p> <p>Não acho que haja aí uma relação causa-efeito, nem de longe nem de perto! – DEA 1</p> <p>Não, a avaliação do desempenho não contribui em nada para a melhoria, porque os professores limitam-se a cumprir um ritual. É um ritual! A avaliação é um ritual! Neste momento, é um ritual que tem que ser cumprido, tem que se preencher, portanto há uma lista de coisas que é necessário cumprir nessa avaliação e o professor faz tudo por cumprir essa lista e depois acabou... Não tem qualquer outra utilidade. – DEC 2</p> <p>Teria que estar lá no decreto, como é lógico, (...) Em termos de finalidade... Mas, eu digo-lhe que não, quer dizer, não sinto isso... os professores não... quer dizer, não melhoram o seu desempenho por causa da avaliação. De maneira nenhuma... Olhe, ou é por uma questão de “vaidosice” e de autoestima (quando digo “vaidosice” entre aspas...) das pessoas saberem, ou tive <i>Muito Bom</i> ou tive <i>Excelente</i> relativamente aos outros ou é por uma questão, efetivamente... – DEB 3</p> <p>Agora, estar associado isto à melhoria da questão do... porque os resultados dos alunos não entram na avaliação. É por duas aulas que eu, de uma forma artificial, que sou mau professor, e até preparei aquilo... Pedi a ajuda de dois ou três colegas: “Oh pá, vou amanhã dar a aula... e tal... Vê aqui como é que devo fazer isto...” Vou ensaiar, programar a aula! – DEB 3</p>

avaliação ter influência direta no rendimento dos alunos, nem de longe nem de perto” (DEA 1).

Um outro Diretor considera:

Não, a avaliação do desempenho não contribui em nada para a melhoria, porque os professores limitam-se a cumprir um ritual. É um ritual! A avaliação é um ritual! Neste momento, é um ritual que tem que ser cumprido, tem que se preencher, portanto há uma lista de coisas que é necessário cumprir nessa avaliação e o professor faz tudo por cumprir essa lista e depois acabou... Não tem qualquer outra utilidade. (DEC 2)

Um outro advoga ainda:

Teria que estar lá no decreto, como é lógico, (...) Em termos de finalidade... Mas, eu digo-lhe que não, quer dizer, não sinto isso... os professores não... quer dizer, não melhoram o seu desempenho por causa da avaliação. De maneira nenhuma... Olhe, ou é por uma questão de “vaidosice” e de autoestima (quando digo “vaidosice” entre aspas...) das pessoas saberem, ou tive *Muito Bom* ou tive *Excelente* relativamente aos outros ou é por uma questão, efetivamente... (DEB 3)

Reiterando o que foi dito anteriormente, acrescenta:

Agora, estar associado isto à melhoria da questão do... porque os resultados dos alunos não entram na avaliação. É por duas aulas que eu, de uma forma artificial, que sou mau professor, e até preparei aquilo... Pedi a ajuda de dois ou três colegas: “Oh pá, vou amanhã dar a aula... e tal... Vê aqui como é que devo fazer isto...” Vou ensaiar, programar a aula! (DEB 3)

Antes demais é necessário referir que, concordamos com Fernandes quando refere:

As escolas têm de pensar livre e abertamente, e fundamentalmente, sobre a forma como querem organizar a avaliação dos seus docentes. A legislação não impede que tal seja feito. Do meu ponto de vista, as escolas devem definir os esquemas organizativos que querem pôr em prática, para além dos que a legislação prevê. E é nesse pensar em conjunto, nessa discussão aberta e livre, que se pode criar um clima que contrarie a ideia de ameaça e faça nascer e desenvolver a ideia de ajuda, de apoio e de melhoria. (2008, p. 22)

Quanto à questão das relações interpessoais, um Diretor refere: “(...) desencadeou um processo de virar costas entre os professores que foi uma coisa impressionante...” (DEA 1); Também outro dos entrevistados alude: “(...) tem impacto no relacionamento das pessoas. (...) no relacionamento entre as pessoas, já aconteceram situações desagradáveis...” (DEC 2).

No atinente à importância da ADD nas práticas letivas, importa registar uma opinião contrária por parte dos Diretores que participaram no nosso estudo. Assim, citamos um dos Diretores: “não. Da forma como está, não permite nada... A avaliação do desempenho, da forma como está, só cria problemas... Cada um continua a fazer o que fazia, nas aulas...” (DEC 2); “(...) eu aqui estou a regular a nível de escola. Porque se falar no regular a nível mais global, então ainda muito menos... Cada um faz o que fazia... Sabe que tem ali duas aulas em que tem que ser observado” (DEC 2). Perentoriamente, um outro Diretor refere: “não, não considero que a ADD permita regular as práticas de ensino” (DEB 3).

O regime de avaliação instituído pela Administração Central almejava não apenas ser mais rigoroso e mais exigente como também promover e premiar o mérito, valorizando mais a atividade letiva. Os normativos publicados (Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro; Decreto-Lei n.º 2/2008 de 10 de janeiro; Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril; Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho; Decreto-Lei n.º 2/2010 de 23 de junho e Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro) postulavam quer o desenvolvimento profissional, a melhoria dos resultados escolares, quer “a melhoria global do sistema de ensino a partir dos seus recursos humanos, realçando ora a ideia impessoal desses recursos e a sua gestão ora a humanidade da pessoa de cada professor e o seu desenvolvimento pessoal” (Machado & Formosinho, 2009, p. 105).

3. 1. 2. Dimensão B – Efeitos da ADD no trabalho docente

A dimensão B diz respeito aos pareceres dos Diretores entrevistados relativamente aos efeitos da ADD no trabalho docente. Dividimos a análise numa só categoria e duas subcategorias. Na categoria, efeitos da ADD no

Categorias/ Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
<p>1. Efeitos da ADD no trabalho docente</p> <p>1.1 Práticas docentes</p>	<p>A ADD como promotora da partilha (cont.)</p>	<p>está incluído na avaliação. – DEC 2</p> <p>Poderá haver aqui um impulso para que as pessoas, enfim, que levem um bocadinho mais a sério a avaliação e que queiram demonstrar... porque foge um bocadinho... fora do contexto da sala de aulas, (...) – DEB 3</p> <p>Eu para além de ser professor, tenho que fazer outros projetos, outras tarefas. (...) Também é importante, pedagógico, envolver a escola toda num projeto, etc... – DEB 3</p>

No que concerne às práticas docentes, as respostas dos participantes neste estudo incidem sobre os seguintes temas: influência da ADD na prática pedagógica, efeitos da ADD no clima/ambiente da escola e, por último, a ADD como promotora da partilha.

Quanto à influência da ADD na prática pedagógica, um dos Diretores entrevistados manifestou o seguinte: “não acho (...) que, efetivamente, tenha havido aí uma relação causal. Mas, tão só houve foi... (...) um deixar de partilhar, inclusivamente, documentos que eram estruturantes, por exemplo. Isso verificou-se!” (DEA 1).

O supracitado Diretor reiterou ainda:

Onde, antigamente, havia partilha, havia reunião, havia os grupos... chegava-se até mesmo ao nível da própria docência, aos grupos de nível, 7.º ano, 8.º ano, a partilha de documentação... que tornava, de certa forma também, uma prática muito mais homogénea, muito mais igualitária em relação aos próprios alunos... a avaliação... os testes dados em conjunto... Neste momento, não está a acontecer! (DEA 1)

Relativamente à problemática da cultura do individualismo no desenvolvimento profissional docente, Day refere o seguinte:

Se a cultura do individualismo não for complementada com oportunidades de desenvolvimento profissional, em que o conhecimento, a sabedoria e o saber-fazer profissional possam ser partilhados e através dos quais possam ser testadas as

visões perfilhadas sobre o que é considerado um bom ensino, em função das realidades individuais, então há pouco a esperar do desenvolvimento profissional contínuo. (2001, pp. 128-129)

Ainda no âmbito desta premissa, Alarcão salienta que

A multiplicidade de funções a exercer hoje na escola pelos professores e a sua necessária articulação sistémica implica que o professor já não possa ser formado apenas no isolamento da sua sala ou da sua turma. Ele é membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada. (2000, p. 18)

Na mesma linha de pensamento do anterior, este Diretor considerou também “não, nenhuma... Houve influência naquelas aulas que foram assistidas. Houve aulas ensaiadas para assistência...” (DEC 2).

Acresce ainda referir a opinião de um outro Diretor,

Não, claro que não... (...) Criou aqui algum *stress*... criou divisões... Eu, como Diretor, aquilo que lhe posso dizer relativamente a isto é: a avaliação veio criar aqui uma divisão na escola, de inimizades, pessoas que se davam bem, que... Foi terrível... Foi terrível e continua a ser terrível... (DEB 3)

Não obstante os constrangimentos e mal-estar que a avaliação de desempenho docente originou no seio das escolas e nos professores, “o princípio está estabelecido e, ao que parece, todos o aceitam” (Fernandes, 2009, p. 21). Este autor refere ainda:

Não há sistemas de avaliação à prova de todas as situações que só as práticas reais podem suscitar e evidenciar. Por isso, em qualquer contexto ou circunstância, é necessário criar condições para que se possa analisar e discutir o que de útil se pode fazer a partir de um dado sistema e perceber que é preferível avaliar bem do que avaliar muito. (Fernandes, 2009, p. 21)

No concernente aos efeitos da ADD no clima/ambiente da escola, os inquiridos referem: “neste momento, melhorou substancialmente...” (DEA 1); “criou situações delicadas e de desconforto entre colegas, entre gestão e

alguns colegas quando a gestão era avaliadora. Com situações de recurso, situações de impugnação de avaliadores...” (DEC 2).

Este mesmo Diretor adiantou:

Nalguns casos, e o mais curioso é que nenhum caso foi por haver um bom relacionamento entre as pessoas e as pessoas acharem que poderiam beneficiar... Não, era sempre por acharem que poderiam vir a ser prejudicadas. Criou, o anterior modelo, e cria o atual... (DEC 2)

E, em jeito de conclusão, ainda partilhou:

Portanto, essa situação mantém-se... só que um bocadinho mais atenuada... porque da forma como está o atual modelo, o avaliador também está defendido e para não se chatear muito, dá a avaliação máxima e depois as normas legislativas que desempatem. Aliás, a própria secção também está um bocadinho à vontade nisso. Não têm que sujar as mãos: nem o avaliador, nem a secção... (DEC 2)

Corroborando também as palavras dos seus colegas, houve ainda um outro Diretor que realçou:

É, veio estragar completamente tudo isto. Da mesma forma que veio estragar com os professores titulares, que era uma experiência, (...) Quer dizer, foi feita e depois andaram para trás, como é lógico. Aqui, a avaliação é a mesma coisa! Quer dizer, é para dividir... É para... O resultado final é: a grande confusão! (DEB 3)

E, mais, acrescentou:

Mas, isso dá-me o direito de os avaliar? Se calhar, não... Não é? Porque, também, posso ser tendencioso... amigo, gosto daquele... Se nós retirarmos esta parte da avaliação dos pares e quando eu digo dos pares, do próprio Diretor... do próprio Diretor... resolvia-se aqui um problema! (DEB 3)

Os Diretores entrevistados não entendem a ADD como promotora da partilha. Transcrevendo alguns excertos dos seus testemunhos, observamos:

Enquanto a avaliação de desempenho for vista como um problema de concorrência entre os professores, não pode haver partilha nenhuma... porque o professor não vai

partilhar com o colega algo que, depois, o pode vir a prejudicar em termos de carreira... porque pode estar a beneficiar o do lado e mesmo que não seja de forma muito objetiva que faça isso, subjetivamente ele sabe que se estiver ali a mostrar muito, pode estar a beneficiar quem depois em termos de avaliação lhe passe à frente e na carreira ele fica para trás. (DEC 2)

Considerou também:

De formativo não tem nada, porque a parte formativa apenas teria interesse se houvesse a tal partilha entre os colegas. E não há partilha, muito pelo contrário diminuiu significativamente. A partilha voluntária diminuiu, especialmente nas pessoas que estão a ser avaliadas e se partilham, não partilham aquilo que está incluído na avaliação. (DEC 2)

A este propósito, foi ainda manifestado por um outro Diretor que “poderá haver aqui um impulso para que as pessoas, enfim, que levem um bocadinho mais a sério a avaliação e que queiram demonstrar (...)” (DEB 3).

Com efeito, a ADD é, antes de mais, um excelente indicador em termos de DPP dos docentes, da gestão e dos resultados das aprendizagens; resulta também num momento privilegiado para proceder ao levantamento das necessidades de formação, conducentes à resolução de problemas; e finalmente, possibilita o alargamento de perspetivas, prevendo a melhoria das práticas pedagógicas.

A ADD reveste-se de uma complexidade extremamente exigente, a qual deve ser encarada como um desafio à instituição, em geral, e ao professor em particular. De facto, esta mudança pressupõe, por parte dos professores, ações e atitudes de índole mais social, colaborativa, de partilha e de interajuda interpares. Requer, sobretudo, a aceitação de uma cultura de avaliação.

Assim sendo, a ADD assenta em três planos de ação:

Plano macro: ao nível do sistema político, através de orientações nacionais, quer em termos legislativos e de desenvolvimento curricular, quer de outros referentes;

Plano meso: ao nível da escola como instituição e das relações organizacionais no seu interior, através das decisões tomadas pela escola, quer em termos das orientações plasmadas nos instrumentos de orientação e gestão pedagógica (Projeto

No que diz respeito à dimensão B, efeitos da ADD no trabalho docente, é possível verificar que relativamente à subcategoria sugestões para melhorar o trabalho docente, os sujeitos participantes centram o seu discurso em torno de cinco tópicos: prática reflexiva, responsabilização das estruturas de gestão intermédia, trabalho colaborativo, formação interpares e estabilidade.

Em relação à prática reflexiva, um dos Diretores considerou: “é a reflexão a nível de departamento numa primeira fase. (...) vou chamar os departamentos, os coordenadores de departamento para falarem comigo, até porque eu sou o presidente do Conselho Pedagógico” (DEA 1).

Quando a reflexão é colaborativa, com interações em contextos diferenciados, emerge como uma estratégia de grande potencial formativo. Com vista a que essa colaboração esteja presente, torna-se crucial a existência de um diálogo aberto e de grande colaboração entre os docentes, para os levar a refletir e a repensar as suas práticas pedagógicas, estimulando-os a aperfeiçoar o seu trabalho (Alarcão & Tavares, 2007).

Na responsabilização das estruturas de gestão intermédia, o mesmo Diretor referiu também:

Vou chamar os outros colegas, mesmo até ao nível das direções de turma, até por uma questão de também, nós aqui, temos um *feedback* correto. E, é óbvio que para os departamentos e isso também foi uma das achegas ou dos alertas que nos fizeram na avaliação externa... foi, precisamente, que nós deveríamos também não sobrecarregar, mas responsabilizar mais as estruturas intermédias. (DEA 1)

Uma das sugestões mencionadas para melhorar o trabalho docente foi efetivamente o trabalho colaborativo. Assim, foi-nos dito por um dos interpelados: “e, efetivamente, isso passa pelo tal trabalho colaborativo, (...) E, pronto! E, será, vamos lá a ver, nós apontamos para que, efetivamente, haja uma melhoria de resultados, (...)” (DEA 1); Outro dos Diretores auscultados manifestou: “eu acho que, para melhorar era essencial o trabalho colaborativo. As pessoas terem tempo para trabalhar. E para isso, se calhar, era necessário

acabar com algumas das tarefas que os professores têm na componente não letiva” (DEC 2).

E para finalizar a sua intervenção acerca desta temática, acrescentou:

Eu até digo que, os professores podem passar as 24 ou 25 horas na escola, mas escusam de passar 6 ou 7 horas ou a fazer substituições, ou trabalho OPTE, (...) Quando poderia ser feito trabalho em comum com outros professores para prepararem aulas, prepararem materiais e isso dá algum resultado e nesta escola tem sido feito. Neste momento, todos os grupos disciplinares têm em comum uma hora de trabalho semanal. (...) Eu acho que, é o fundamental para melhorar as práticas. (DEC 2)

Entendemos que adotando uma atitude colaborativa, autónoma e reflexiva e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma relação de mútua confiança entre professores, teremos profissionais mais proativos, responsáveis e participantes no seu próprio desenvolvimento profissional. Segundo Tracy (2002), as práticas dos docentes deverão centrar-se na colaboração e no desempenho do grupo, e ao mesmo tempo fornecerem *feedback* suficientemente pormenorizado para se tornarem úteis ao aperfeiçoamento individual dentro do grupo.

Também foi referenciada a formação interpares nos seguintes moldes:

E a questão da formação, eu acho que a formação também passa por aí, a formação interpares e não a formação que nos obrigam a fazer, têm que se cumprir aqueles créditos. A maior parte das vezes, a formação não tem nada a ver com as necessidades, é a oferta que existe. (DEC 2)

Segundo Alonso (1999) podemos inferir que, atualmente, existe um consenso entre os autores sobre a necessidade de considerar a prática docente como uma fonte de conhecimento que, bem trabalhada e refletida criticamente, pode contribuir para o processo de formação contínua dos docentes. Essa reflexão, como sustenta a autora, produz excelentes resultados quando estimulada e conduzida por alguém reconhecidamente experiente, capaz de transformar o processo de reflexão individual num processo coletivo, de tal modo que a busca de novos caminhos se transforme numa ação

orientada para propósitos mais amplos assumidos coletivamente pelo grupo.

Contudo, isto não significa, como refere Alonso (1999), o abandono das tarefas rotineiras dos professores, mas indica sim um redirecionamento do trabalho destes agentes educativos, cuja atenção deverá voltar-se para os problemas que ocorrem na sala de aula e para outras questões de natureza mais ampla que dizem respeito à escola e à sociedade em geral, tomando ainda consciência das mudanças que ocorrem e dos novos desafios que se colocam à instituição escola. Isto significa pensar em professores bem preparados, atualizados e dinâmicos, sensíveis aos problemas internos e às suas dificuldades, mas também e, sobretudo, preocupados com o destino dos alunos e com as responsabilidades da escola para com a comunidade.

Quanto à questão da necessidade de estabilidade, foi referido:

(...) em primeiro lugar, haver aqui alguma estabilidade... haver aqui alguma estabilidade em termos de... Enfim, a questão dos Agrupamentos... Enfim, a questão que agora se está a aproximar... Na grande maioria das escolas... a questão da falta de alunos... Ou seja, nós professores, em termos de horizonte temporal, com estas últimas transformações que houve, vivemos aqui uma instabilidade muito grande... (DEB 3)

E continuou:

Esta história dos exames [Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades – PACC] veio criar, agora, um panorama de alguma... de alguma... enfim, de algum medo... de estarmos aqui a prespetivar que, futuramente todos nós teremos que fazer também um exame, (...) Ou seja, neste momento, nós professores, constantemente, estamos aqui a “sofrer” (entre aspas)... aqui, uma pressão daquilo que poderá acontecer, daquilo que nós temos que fazer e não cria aqui alguma estabilidade no corpo [docente]... e para além da falta de alunos. (DEB 3)

O discurso foi-se adensando:

E, agora o grande problema: Daqui a três ou quatro anos, se a minha escola não tiver alunos, o que me vai acontecer? Se vou para a rua, se não vou? Os próprios colegas que neste momento estão em horário zero... O grande problema dos

professores, neste momento, é não sabermos: O que é que me vai tocar? Não sabemos. (DEB 3)

E, finalmente, concluiu:

A questão dos quadros. (...) O problema é que poderá haver uma unificação de quadros... (...) Isto no extremo... Repare! Pode chegar a isto, (...) Porque é que eu vou para o desemprego? Porque isto vai acontecer... dentro em breve... É gente a ir para o desemprego... gente a ir para o desemprego e a dizer assim: Então, mas eu tenho gente mais nova a nível nacional e ele agora por pertencer aquela escola... eu agora... eu é que vou? (DEB 3)

Todo este cenário descrito pelos Diretores entrevistados remete-nos para um período de grande instabilidade vivido atualmente pelos professores.

3. 1. 3. Dimensão C – Desenvolvimento profissional dos professores/Desenvolvimento organizacional

Na dimensão C, apresentamos as opiniões dos inquiridos relativas ao desenvolvimento profissional dos professores e ao desenvolvimento organizacional. Dividimos a análise numa só categoria e subcategoria. Na subcategoria, efeitos da ADD no desenvolvimento profissional dos professores e da organização, analisámos a relação entre o desenvolvimento profissional dos professores e da Escola, o papel das lideranças na promoção do desenvolvimento profissional dos professores, as estruturas de gestão mais intervenientes no processo de ADD e ainda a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos associada a uma liderança forte, dinâmica e proativa.

No Quadro 14, apresentamos os dados relativos à subcategoria: Efeitos da ADD no desenvolvimento profissional dos professores e da organização.

Quadro 14 – Efeitos da ADD no desenvolvimento profissional dos professores e da organização

Categorias/ Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
<p>1.Desenvolvimento o profissional dos professores/ Desenvolvimento organizacional</p> <p>1.1. Efeitos da ADD no desenvolvimento profissional dos professores e da organização</p>	<p>Relação entre o desenvolvimento profissional dos professores e da escola</p>	<p>(...) a avaliação do desempenho deve ser vista como um meio para e não como uma questão de obrigação. Eu não posso querer ser melhor professor só pelo simples facto de estar a ser avaliado! Isso para já, acho que é um erro! – DEA 1</p> <p>Portanto, eu, todos os dias, é que tenho que refletir se, efetivamente, a minha prestação dentro da escola, no meu local de trabalho, é a melhor. E se me deito com a minha consciência tranquila de que tudo o que fiz dentro de uma sala de aula foi correto. – DEA 1</p> <p>A avaliação do desempenho não pode ser um meio para atingir o que quer que seja e numa atitude impositiva, penso que dá o resultado que deu... – DEA 1</p> <p>Agora, dizer assim, tem uma relação direta? Não tem! Não pode ter! Aliás, então, seria um mau profissional! – DEA 1</p> <p>(...) a não ser que nós consigamos retirar da situação presencial de uma observação de aula algumas situações em que o professor depois não... (...) o avaliador deu-me aqui assim... eu vou ver se consigo reforçar esta falha... Essa relação, sim! Acredito que sim! Portanto, podendo aqui através da observação de aulas e conversando com os colegas... – DEA 1</p> <p>A monitorização... portanto, a observação... portanto, as reuniões que normalmente se fazem para aferir... Aí sim! Aí não haja dúvidas que a avaliação do desempenho na formação direta do professor... e, pronto... que indica determinados caminhos que poderia não se aperceber... – DEA 1</p> <p>(...) porque nós tínhamos... tínhamos e continuamos a ter um corpo docente, pronto, que nos dá garantias que, efetivamente, as pessoas são responsáveis, mas é como tudo... em todos os rebanhos há sempre uma ovelha negra... – DEA 1</p> <p>Sim. Se a escola é constituída pelos docentes, se os elementos que constituem o grupo, a comunidade... e aqui, na escola, o mais importante são os professores e os alunos é óbvio, não desfazendo dos outros setores, mas o importante são os professores e os alunos. – DEC 2</p> <p>Se os professores tiverem um bom desenvolvimento profissional, isso vai refletir-se na escola; se os professores ficarem parados, a escola também parou. – DEC 2</p>

Categorias/ Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
<p>1.Desenvolvimento o profissional dos professores/ Desenvolvimento organizacional</p> <p>1.1. Efeitos da ADD no desenvolvimento profissional dos professores e da organização</p>	<p>Papel das lideranças na promoção do desenvolvimento profissional dos professores (cont.)</p>	<p>Nós temos tido aqui formação interna sem ser, evidentemente, validada, com muita gente em termos de assistência, portanto sem serem obrigados, portanto, em termos de voluntariado. Isso também é uma forma de ter, portanto... de passarmos também para os nossos colegas a nossa preocupação enquanto formação contínua (...) – DEA 1</p> <p>(...) o facto de nós rapidamente termos recorrido a um sistema de informação, portanto, não só o projeto tecnológico que apareceu na altura do Sócrates, mas já nessa altura tínhamos alguma valorização a esse nível, depois, claro, melhorámos como todas as outras escolas, mas para além disso ainda fomos um bocadinho mais além. Fomos um bocadinho mais além... – DEA 1</p> <p>(...) a nossa plataforma <i>Moodle</i> está a funcionar. Não tenho ainda um dos projetos, que para mim era importantíssimo, que era a <i>INTRANET</i> a funcionar em rede mesmo, portanto com os colegas. Neste momento, estamos para fazer uma alteração ao <i>software</i> que temos para ver se conseguimos ficar ainda mais ligados, portanto, ou ligados com maior facilidade. – DEA 1</p> <p>(...) o Centro de Formação, dá-me ideia que fica um pouco aquém daquilo que seriam as expetativas... (...) os temas não têm sido, acho que não têm sido muito, pronto ele acaba por ir ao encontro aquilo que têm sido as propostas das escolas, (...) – DEA 1</p> <p>(...) nós, (...) aqui a nível da nossa escola, concretamente... tem ido muito naquilo que nós temos cá de melhor, vai para a área da Informática, vai para a área da Biologia, vai para a área, por exemplo, da Matemática ou da Química, (...) – DEA 1</p> <p>(...) em termos daquilo que também acho que é importante é uma visão mais geral, portanto quer do próprio ensino, até por questões de quebrar um pouco com este afastamento do professor da escola. – DEA 1</p> <p>Se não fossem os professores e as escolas, o ensino em Portugal estava de rastos... Estava uma desgraça! (...) É que nós temos sido autênticas cobaias no meio destes indivíduos que andam ali... – DEA 1</p> <p>Não é fácil! O desenvolvimento profissional passa pelas lideranças... Visto de duas partes, há a liderança de topo da escola, que é o Diretor e a liderança mais intermédia, que é a dos coordenadores de departamento. Se calhar, os coordenadores de departamento aí teriam um papel fundamental nesse desenvolvimento profissional, especialmente colocando os professores a trabalhar, vendo quais as necessidades, tentando fomentar a</p>

Categorias/ Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
<p>1.Desenvolvimento o profissional dos professores/ Desenvolvimento organizacional</p> <p>1.1. Efeitos da ADD no desenvolvimento profissional dos professores e da organização</p>	<p>Melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos associada a uma liderança forte, dinâmica e proativa (cont.)</p>	<p>que ter serviço, mas há que tentar que os pontos mais fracos tenham alguma cobertura para melhorar, (...) – DEC 2</p> <p>Este ano, nos horários sobram horas num determinado grupo e a colega que ficou com menos horas está em duas turmas, sempre que pode, na sala de aula, em coadjuvação para tentar melhorar isso. Isso é uma forma de atuar! – DEC 2</p> <p>A promoção do trabalho colaborativo é outra forma de atuar! – DEC 2</p> <p>Outro aspeto é estar atento aos problemas dos alunos e à monitorização dos resultados para implementar apoios e apoios pontuais. – DEC 2</p> <p>Pode! É lógico que se há uma liderança forte, dinâmica e proativa... isto depois traduz-se em... na qualidade. – DEC 2</p> <p>Isso aí, sem dúvida nenhuma! As lideranças determinam... determinam, enfim... fortemente, fortemente... a qualidade do ensino. – DEC 3</p>

No respeitante aos efeitos da ADD no desenvolvimento profissional dos professores e da organização, apresentamos os dados relativos a quatro vertentes, isto é, a relação entre o desenvolvimento profissional dos professores e da Escola, o papel das lideranças na promoção do desenvolvimento profissional dos professores, as estruturas de gestão mais intervenientes no processo de ADD e ainda a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos associada a uma liderança forte, dinâmica e proativa.

Ao nível da relação entre o desenvolvimento profissional dos professores e da Escola, um dos entrevistados considera que: “(...) a avaliação do desempenho deve ser vista como um meio para e não como uma questão de obrigação. Eu não posso querer ser melhor professor só pelo simples facto de estar a ser avaliado!” (DEA 1); “(...) eu, todos os dias, é que tenho que refletir se, efetivamente, a minha prestação dentro da escola, no meu local de trabalho, é a melhor. E se me deito com a minha consciência tranquila de que tudo o que fiz dentro de uma sala de aula foi correto” (DEA 1); “agora, dizer

assim, tem uma relação direta? Não tem! Não pode ter! Aliás, então, seria um mau profissional!” (DEA 1).

Todavia, o mesmo Diretor contrapõe:

(...) a não ser que nós consigamos retirar da situação presencial de uma observação de aula algumas situações em que o professor depois não... (...) o avaliador deu-me aqui assim... eu vou ver se consigo reforçar esta falha... Essa relação, sim! Acredito que sim! Portanto, podendo aqui através da observação de aulas e conversando com os colegas... (DEA 1)

E acrescenta ainda:

A monitorização (...), a observação (...), as reuniões que normalmente se fazem para aferir... Aí sim! Aí não haja dúvidas que a avaliação do desempenho na formação direta do professor... e, pronto... que indica determinados caminhos que poderia não se aperceber... (DEA 1)

A perspetiva deste Diretor vai ao encontro da conceção de Vieira (1993, p. 28), a qual entende a supervisão “como uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação”.

Supervisionar comporta a ideia de entreaajuda, de monitorização, de encorajamento, num contínuo processo de interação consigo próprio e com os outros, incluindo estratégias de observação, reflexão e ação do e com o professor (Vieira, 1993).

A investigadora acrescenta que todas as propostas teóricas e metodológicas para a supervisão pedagógica, de um modo ou de outro, todas apontam para “o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores e para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (Vieira, 2010, p. 15).

Convocando Alarcão, esta entende que o objeto da supervisão é “...a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas,

incluindo a dos novos agentes” (2002, pp. 231-232). Desta forma, Alarcão confere ao supervisor a competência de facilitar, liderar ou dinamizar, de acordo com cada caso em particular, comunidade(s) de aprendentes, alargada(s) a toda a comunidade educativa – afinal, a escola autónoma é a da participação e responsabilização de todos que a compõem.

Submergem ainda os pareceres de outro dos sujeitos interpelados. Assim, este refere:

Sim. Se a escola é constituída pelos docentes, se os elementos que constituem o grupo, a comunidade... e aqui, na escola, o mais importante são os professores e os alunos é óbvio, não desfazendo dos outros setores, mas o importante são os professores e os alunos. (DEC 2)

E depois conclui: “se os professores tiverem um bom desenvolvimento profissional, isso vai refletir-se na escola; se os professores ficarem parados, a escola também parou” (DEC 2).

Sobre a relação entre o desenvolvimento profissional dos professores e da Escola, embora na senda de um outro Diretor é referido: “se há desenvolvimento profissional dos professores, obrigatoriamente há desenvolvimento da escola. Portanto, uma coisa está... está associada a outra, (...) É verdade!” (DEB 3).

O Diretor supracitado considera ainda que:

A profissão de ser professor é tão nobre (...) É tão nobre que, quer dizer, não é pela avaliação que um professor é mau professor, (...) Não é com o intuito, quer dizer, professor que é professor tenta dar o melhor, tenta sempre o melhor! Não é, agora, por eu ser avaliado ou ter *Bom*, ou *Muito Bom* ou *Excelente*, quer dizer, que vou alterar! O professor que esteja de alguma forma a tentar alterar tudo só por causa da sua avaliação, se calhar não é bom professor! Admito que até melhora... que até melhora, (...) (DEB 3)

No que diz respeito à questão aqui em análise, Day vai mais longe e define desenvolvimento profissional do seguinte modo:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de

aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (2001, pp. 20-21)

Ora, o desenvolvimento profissional do docente é, sem dúvida, um processo extremamente complexo, que não depende exclusivamente da sua vontade. O professor desenvolve-se crítica e profissionalmente se, na sua prática letiva e se no seu dia a dia escolar, aprender a regular o processo de ensino e aprendizagem, o seu processo de desenvolvimento profissional, colaborar com os seus pares e ser cada vez mais autónomo, porquanto uma pedagogia para a autonomia implica professores reflexivos. Deste modo, deverá não somente fazer uso da dimensão da reflexão para melhorar e corrigir o que está menos bem, mas também usar e abusar da estratégia investigação-ação, pois só assim crescemos individual e profissionalmente. Face ao exposto, entendemos que só um profissional ativo, reflexivo e autónomo forma sujeitos igualmente ativos, críticos reflexivos e, claro, mais autónomos.

O mesmo Diretor refere também o reconhecimento por parte dos alunos:

Para ser reconhecido pelos alunos! O reconhecimento de um professor tem que ser por parte dos alunos! Não tem que ser por parte dos pares! Que é isso que eu acho que enche de, enfim, de alegria e de sentimento de tarefa cumprida, de missão cumprida! (DEB 3)

Acrescenta, ainda, que o reconhecimento dos pais é também importante: “também dos pais, como é lógico!” (DEB 3).

Este Diretor termina, então, a sua exposição com o seguinte:

Tive aqui bons resultados! Estes alunos, ao longo do ano... era uma turma difícil... tinha só negativas... Mas pronto, houve aqui meia dúzia deles e consegui dar-lhes o

“três” e até aprenderam. (...) Isso é que é a alma do professor, não é agora, (...) eu tenho que ser melhor por causa da avaliação e tenho de andar aí a dizer que tive *Muito Bom* e sou melhor que os outros! Isso aí não! Isso aí não! (DEB 3)

Revisitando Formosinho e Machado, corroboramos o seguinte:

A atividade profissional do professor é predominantemente uma ação de interação com pessoas – as pessoas das crianças e adolescentes, as pessoas dos pais e encarregados de educação, as pessoas dos professores e dos restantes profissionais de educação – e desenvolve-se num sistema – o sistema escolar – cujos fins são ambíguos e discutíveis e cujos meios são incertos. (2010, pp. 113-114)

E neste sentido, também Tardif e Faucher advertem para algumas questões que consideramos pertinentes:

Na avaliação da profissionalidade dos professores, as observações e as intenções das pessoas – Diretores, colegas, conselheiros ou orientadores pedagógicos, pais, alunos, etc. – envolvidas neste processo de avaliação devem ser ponderadas, umas em relação às outras. Trata-se, então, de uma outra questão que deve ser resolvida antes de avançar com um tal processo de avaliação. Qual é o peso relativo de cada pessoa? Uma observação de um pai é equivalente à de um colega ou de um aluno? Uma observação da direção da escola constitui um dado mais importante do que a observação de um par? (2010, p. 47)

Stronge aduz, de forma clara, a importância da ADD na concretização de programas educativos eficazes, assim como na melhoria das Escolas, quando refere:

Se a eficácia da escola e o sucesso dos alunos são importantes, e se a produtividade do pessoal docente é necessária para o desenvolvimento de programas eficazes, é também fundamental a existência de um sistema de avaliação de professores conceptualmente sólido e bem implementado. (2010, p. 25)

Tal como a literatura evidencia (Day, 2001, 2003; Flores, 1999, 2003, 2004, 2007; Fullan, 1993; Nóvoa, 1992), também nós consideramos que o professor só muda se o desejar e se estiver disponível para essa mudança,

pois esta requer um envolvimento ativo. No nosso entender, a mudança do docente é um resultado necessário para um desenvolvimento profissional eficaz, é complexa, imprevisível e depende das suas experiências passadas, da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das suas convicções sociais, assim como – é preciso não esquecer-lo – do apoio institucional que lhe é facultado.

Quanto ao papel das lideranças na promoção do desenvolvimento profissional dos professores, um dos Diretores aludiu:

(...) o tipo de liderança que nós aqui temos... que é uma liderança de tipo partilhado. Portanto, nós não temos aqui uma atitude impositiva, antes pelo contrário, tentamos que as pessoas não sejam obrigadas a... mas sim, serem elas próprias que sintam a necessidade de... (DEA 1)

E continuou:

Nós temos tido aqui formação interna sem ser, evidentemente, validada, com muita gente em termos de assistência, portanto sem serem obrigados, (...) em termos de voluntariado. Isso também é uma forma (...) de passarmos também para os nossos colegas a nossa preocupação enquanto formação contínua (...) (DEA 1)

Ainda neste contexto, concluiu dizendo: “(...) o Centro de Formação, dá-me ideia que fica um pouco aquém daquilo que seriam as expetativas (...) pronto ele acaba por ir ao encontro aquilo que têm sido as propostas das escolas, (...)” (DEA 1); “(...) em termos daquilo que também acho que é importante é uma visão mais geral, (...) quer do próprio ensino, até por questões de quebrar um pouco com este afastamento do professor da escola” (DEA 1); “se não fossem os professores e as escolas, o ensino em Portugal estava de rastos... Estava uma desgraça! (...)” (DEA 1).

Na ótica de um outro sujeito interpelado:

O desenvolvimento profissional passa pelas lideranças... Visto de duas partes, há a liderança de topo da escola, que é o Diretor e a liderança mais intermédia, que é a dos coordenadores de departamento. (...) os coordenadores de departamento aí teriam um

papel fundamental nesse desenvolvimento profissional, especialmente colocando os professores a trabalhar, vendo quais as necessidades, tentando fomentar a formação dentro dessas áreas, ou mesmo a formação entre eles, as pessoas a trabalharem nessas áreas em que têm dificuldades, mas isso é a nível da coordenação do departamento, a nível de direção cabe (...) incentivar isso. (DEC 2)

Sendo a escola uma “organização que aprende” (Senge, 1999), defendemos que o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional complementam-se, devendo, por isso, percorrer paulatina e gradualmente um caminho de aprendizagem e de desenvolvimento em conjunto.

Ainda relativamente à gestão intermédia, o mesmo sujeito entrevistado refere: “(...) há algumas normas para ser coordenador de departamento e nesse aspeto pode fomentar o desenvolvimento das pessoas, colocando-as a trabalhar em grupo, produzindo materiais, fazendo testes em comum, corrigindo... trocando testes, (...)” (DEC 2).

Há ainda um outro Diretor que corrobora neste sentido: “é obrigação! É obrigação! Em primeiro lugar, se uma pessoa vai para um cargo de liderança é porque lhe é reconhecido... é-lhe reconhecida competência para tal” (DEB 3); “a partir do momento em que uma pessoa está neste cargo, quer seja coordenador de departamento, já não falo aqui da direção, como é lógico, tem essa obrigação” (DEB 3).

O referido Diretor conclui a sua intervenção da seguinte forma:

Agora, as lideranças têm nesse aspeto (...), digamos que têm que ser aqui um catalisador muito grande para (...) pôr tudo isto a funcionar. Portanto, têm aqui um papel extremamente importante!

A ideia das estruturas, digamos que ser Diretor de turma, pronto... coordenador dos Diretores de turma, ser coordenador de ano, de ciclo, portanto todas essas coordenações são extremamente importantes e as pessoas têm que ter perfil para elas, para aquilo poder funcionar! E pode haver aqui um acréscimo de melhoria, em termos de funcionamento da escola, em termos de práticas, (...) (DEB 3)

Em relação às estruturas de gestão mais intervenientes no processo de ADD, os sujeitos interpelados referiram: “a SADD é que teve um papel mais interventivo, portanto foi a Secção de Avaliação de Desempenho do Pedagógico que reuniu, (...)” (DEB 3); “(...) no entanto quem é que são as pessoas que estão nessa comissão? São os coordenadores de departamento e antes de passarmos para a fase de conclusão foram ouvidas as pessoas, (...)” (DEA 1); “o mais interveniente, por força da própria lei, neste momento, é o coordenador de departamento” (DEA 1); “porque a secção limita-se a indicar ao coordenador de departamento quem são os professores que têm que ser avaliados” (DEC 2); “e ele, depois, decide se é ele que os avalia ou se delega noutro professor” (DEC 2); “acaba por ser o mais interveniente... neste momento, é o coordenador de departamento!” (DEC 2); “a secção analisa papéis e o Diretor, enquanto membro da secção, faz o mesmo, diz ao coordenador de departamento quem é que tem de avaliar, ele depois é que tem de decidir (...)” (DEC 2); “quais são as mais interventivas? Todas elas têm o seu papel, não é? Agora, as mais interventivas... (...) É o avaliador, as outras é administrativo” (DEC 2); “aqui o papel mais importante é o do professor que foi nomeado para avaliar o colega, que pode ser o coordenador...” (DEB 3).

Um dos Diretores elaborou a seguinte resenha:

(...) a SADD reconhece... Vamos lá ver, há um avaliador que avaliou um professor... traz à SADD. A SADD é administrativa, não pode de maneira nenhuma estar a interferir na avaliação. Poderá interferir relativamente à história das quotas e, então, aí vamos à antiguidade. Portanto, ultrapassando os passos todos... vamos à antiguidade. O mais antigo tem que ter nota! (DEB 3)

Quanto à melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos estar associada a uma liderança forte, dinâmica e proativa, um dos Diretores considerou:

Poder, pode ser sempre. (...) Eu gosto mais de dizer a existência da boa qualidade, (...) eu gosto mais de promover uma boa qualidade, porque os fatores são tantos que intervêm na qualidade, porque são os professores... Neste momento, o quadro de

professores até é estável e, portanto, nós sabemos que os professores estão num ano e estão no ano seguinte e pode-se atuar sobre esses professores. (DEC 2)

O mesmo Diretor referiu também: “mas, há outro fator importante que são os alunos. E os alunos variam, também. O nível dos alunos que entra num ano é diferente do nível de alunos que entra noutra ano, tudo isso varia...” (DEC 2).

Acrescentando:

E depois há outro fator importantíssimo que tem ocorrido nos últimos anos, que é as regras do jogo estão a mudar todos os anos. Programas, metas, objetivos, competências, currículo, carga horária. Muda tudo! Portanto, o que importa é manter uma boa qualidade. (DEC 2)

E ainda:

Em termos de liderança, o que é que é necessário? Começa pela distribuição de serviço. É fundamental! É evidente que todos os professores da escola têm que ter serviço, mas há que tentar que os pontos mais fracos tenham alguma cobertura para melhorar, (...) (DEC 2)

Por fim, conclui dizendo: “a promoção do trabalho colaborativo é outra forma de atuar!” (DEC 2); “ outro aspeto é estar atento aos problemas dos alunos e à monitorização dos resultados para implementar apoios e apoios pontuais” (DEC 2); “(...) é lógico que se há uma liderança forte, dinâmica e proativa... isto depois traduz-se (...) na qualidade” (DEC 2).

Há ainda um outro Diretor que acrescenta: “isso aí, sem dúvida nenhuma! As lideranças determinam... determinam, enfim... fortemente, fortemente... a qualidade do ensino” (DEB 3).

A avaliação, seja ela qual for (docente, não docente, dos alunos) deve sempre emergir em articulação com a da escola, através da autoavaliação. Daí a necessidade de selecionar finalidades e expectativas ou, pelo menos, de estabelecer uma hierarquia de prioridade e intensidade (Alves, Flores & Machado):

Esta postura gerará mais facilmente um contexto institucional propício a uma cultura dialógica, em que o trabalho colaborativo, a interação entre os pares, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento sustentável de parcerias com os diferentes agentes do meio envolvente sustentarão as dinâmicas de ensino/aprendizagem/avaliação, com possibilidades de intervir positivamente, e em simultâneo, ao nível do sucesso educativo, do abandono escolar dos alunos e da autoestima dos professores. (2011, p. 11)

De acordo com Simões e Simões, é crucial assumir que a educação deve ser o desenvolvimento humano, pelo que urge a necessidade de

pugnar por uma sociedade e uma escola pluridimensionais e, por conseguinte, pela necessidade de formar profissionais competentes, não no sentido em que serão apenas aptos para isto ou para aquilo, mas aptos em termos gerais, isto é, capazes de lidar eficazmente com toda a realidade circundante. (1997, p. 53)

Efetivamente, admitindo que o desenvolvimento do docente é um processo único, contínuo e em constante evolução, consideramos fundamental que se adotem processos formativos contínuos, sistemáticos e bem organizados ao longo de toda a sua carreira (*lifelong learning*), quer adotando estratégias de aprendizagem/formação individual, quer colaborando com os seus pares. Com vista a um crescimento pessoal e profissional, o professor deverá assumir uma atitude reflexiva na sua prática quotidiana.

3. 1. 4. Dimensão D – Padrões de desempenho e instrumentos de registo

A dimensão D abrange as opiniões dos inquiridos relativamente aos PD e IR. Tendo em vista uma compreensão mais fina do discurso dos entrevistados, dividimos a análise em categorias e subcategorias. Na primeira categoria, PD e IR, elencámos duas subcategorias: utilização dos PD e organização do processo de ADD na escola.

No quadro 15, apresentamos os dados relativos à primeira subcategoria, a saber: utilização dos PD.

Quadro 15 – Utilização dos PD

Categorias/ Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
<p>1. Padrões de desempenho e instrumentos de registo</p> <p>1.1 Utilização dos padrões de desempenho</p>	<p>Utilização dos padrões de desempenho para a implementação de uma ADD justa, transparente e equitativa</p>	<p>(...) eu sou um bocadinho avesso às receitas, porque o que resulta num determinado local pode não resultar num outro. Agora, que haja linhas orientadoras, portanto que sejam estruturantes para todos e às quais nós possamos ir, portanto, recolher alguma informação para podermos depois contextualizá-la num documento de avaliação nosso, não me parece que seja totalmente descabido. Agora, temos que ver, é que cada escola é uma escola. – DEA 1</p> <p>Os padrões de desempenho, aparentemente, tenderiam a normalizar toda a avaliação, em todos os locais. No entanto, os padrões de desempenho também têm muito de subjetivo... – DEC 2</p> <p>Basta ver, o que é que acontece... Eu, este ano não tive tanto essa experiência... Mas, há dois anos tive... com vários casos de reclamação dos recursos, dos recursos dos avaliados... O avaliador tinha sempre razão! É impossível dizer que o avaliador não tem razão, independentemente do que ele lá ponha... é sempre possível argumentar em função daquele padrão de desempenho. – DEC 2</p> <p>(...) há um outro problema que se põe em termos de aulas assistidas, relativamente aos padrões de desempenho. Há ali uma lista de padrões que o professor deve ter, deve seguir. O que é que acontece? Em duas aulas, com o que é que o professor está preocupado? Em fazer o ensaio de duas aulas para atingir tudo aquilo que vem lá dos padrões de desempenho, independentemente de ser o mais importante para aquela aula que está a lecionar, para aquela matéria que esta a lecionar, o que importa é o espetáculo e o teatro para o avaliador. – DEC 2</p> <p>(...) tenho algumas dúvidas, da forma como está a decorrer o processo, que os padrões de desempenho tenham qualquer relevância neste aspeto. – DEC 2</p> <p>É. É lógico que é! (...) Pois, aí é que é o grande problema! Será que esses padrões de desempenho... Em tese, poderão estar muito bem... mas depois na prática, há aqui uma correta adaptação... avaliação... com estes padrões de desempenho? – DEB 3</p> <p>Os professores aqui na escola tiveram uma parte interventiva. – DEB 3</p> <p>Mas isso... estão lá definidos, de alguma forma... Estão lá definidos! Uma pessoa para ser <i>Excelente</i> neste descritor tem que fazer isto, fazer aquilo...</p>

Categorias/ Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
<p>1. Padrões de desempenho e instrumentos de registo</p> <p>1.1 Utilização dos padrões de desempenho</p>	<p>Utilização dos padrões de desempenho para a implementação de uma ADD justa, transparente e equitativa (cont.)</p>	<p>Portanto, isto está lá tudo descrito e isso foi partilhado entre todos os professores... quem quisesse dar uma opinião relativamente ao modelo que estava a ser construído, poderia dar. – DEB 3</p> <p>(...) esses padrões de desempenho estão no guião... estão no guião pelo qual nós somos avaliados, isso foi construído. De alguma forma não foi imposto, não é? Quer dizer, foi imposto? Eles... Foi e não foi, quer dizer, a escola poderia entender, poderia ter aí um papel de desviar estes padrões e adaptá-los à própria escola, (...) esses padrões foram construídos entre os colegas. – DEB 3</p> <p>Em tese, vamos lá ver... Em tese, isto serve, de alguma forma, como uma bússola, como um guião, é lógico! – DEB 3</p>

Relativamente à utilização de PD para a implementação de uma ADD justa, transparente e equitativa, um dos entrevistados reconhece que:

(...) o que resulta num determinado local pode não resultar num outro. Agora, que haja linhas orientadoras, portanto que sejam estruturantes para todos e às quais nós possamos ir, portanto, recolher alguma informação para podermos depois contextualizá-la num documento de avaliação nosso, não me parece que seja totalmente descabido. Agora, temos que ver, é que cada escola é uma escola. (DEA 1)

Um outro atesta também que: “os padrões de desempenho, aparentemente, tenderiam a normalizar toda a avaliação, em todos os locais. No entanto, os padrões de desempenho também têm muito de subjetivo...” (DEC 2).

Reforçando, diz:

Basta ver, o que é que acontece... Eu, este ano não tive tanto essa experiência... Mas, há dois anos tive... com vários casos de reclamação dos recursos, dos recursos dos avaliados... O avaliador tinha sempre razão! É impossível dizer que o avaliador não tem razão, independentemente do que ele lá ponha... é sempre possível argumentar em função daquele padrão de desempenho. (DEC 2)

E continua:

(...) há um outro problema que se põe em termos de aulas assistidas, relativamente aos padrões de desempenho. Há ali uma lista de padrões que o professor deve ter, deve seguir. O que é que acontece? Em duas aulas, com o que é que o professor está preocupado? Em fazer o ensaio de duas aulas para atingir tudo aquilo que vem lá dos padrões de desempenho, independentemente de ser o mais importante para aquela aula que está a lecionar, para aquela matéria que esta a lecionar, o que importa é o espetáculo e o teatro para o avaliador. (DEC 2)

Para finalizar, remata: “(...) tenho algumas dúvidas, da forma como está a decorrer o processo, que os padrões de desempenho tenham qualquer relevância neste aspeto” (DEC 2).

Ainda dentro desta mesma temática, um outro sujeito participante refere, questionando:

É. É lógico que é! (...) Pois, aí é que é o grande problema! Será que esses padrões de desempenho... Em tese, poderão estar muito bem... mas depois na prática, há aqui uma correta adaptação... avaliação... com estes padrões de desempenho? (DEB 3)

Partilha ainda o seu pensamento, dizendo:

Mas isso... estão lá definidos, de alguma forma... Estão lá definidos! Uma pessoa para ser *Excelente* neste descritor tem que fazer isto, fazer aquilo... Portanto, isto está lá tudo descrito e isso foi partilhado entre todos os professores... quem quisesse dar uma opinião relativamente ao modelo que estava a ser construído, poderia dar. (DEB 3)

E acrescenta:

(...) esses padrões de desempenho estão no guião... estão no guião pelo qual nós somos avaliados, isso foi construído. De alguma forma não foi imposto, não é? Quer dizer, foi imposto? Eles... Foi e não foi, quer dizer, a escola poderia entender,

poderia ter aí um papel de desviar estes padrões e adaptá-los à própria escola, (...) esses padrões foram construídos entre os colegas. (DEB 3)

Por último, refere: “em tese, vamos lá ver... Em tese, isto serve, de alguma forma, como uma bússola, como um guião, é lógico!” (DEB 3).

Em forma de síntese, diríamos que os PD docente pretendem constituir um documento orientador para a afirmação de um dispositivo de avaliação mais justo, confiável e que contribua efetivamente para o desenvolvimento profissional dos professores.

De acordo com Clímaco,

Uma perspetiva de escola como <<organização que aprende>> concebe a avaliação de um modo bem diferente, vendo-a como um dispositivo gerador de informação sobre o funcionamento e desempenho, organizado de tal forma que permita identificar até que ponto se cumpriu o previsto e quais os pontos fortes e fracos da trajetória seguida, de modo a saber como introduzir as correções necessárias, planear o progresso educativo, ou se preciso, rever os próprios objetivos e prioridades estabelecidas. (2005, p. 179)

No âmbito do desenvolvimento profissional dos professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida, assume-se claramente o intuito de construir

um quadro de referência das qualificações e competências dos professores, o qual funcionará como um instrumento central para a promoção do seu desempenho profissional, contribuindo para a melhoria dos índices de qualidade, equidade e eficiência dos processos de ensino e aprendizagem na educação básica e no ensino secundário, geral e vocacional. (Rodrigues, 2007, p.15)

Segundo Day (2001), os professores formam-se ativamente e não passivamente, pelo que é necessário que participem ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem. Ainda neste contexto, Nóvoa (1992, p. 28) defende o conceito de que “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”.

Salientamos que, tal como Day (2001, p. 308), as capacidades dos docentes para responderem aos desafios da aprendizagem para e no século XXI estão condicionadas não só pelos contextos, mas também pelas suas próprias visões do mundo. Para enfrentarem os novos desafios deste século, os professores terão de assumir novos papéis, deixando de ser transmissores de informação factual ou de conhecimento teórico ou prático, para passarem a ser “facilitadores da aprendizagem”. Ao desempenharem este novo papel, estes agentes educativos deverão estimular nos discentes atitudes críticas e estilos de aprendizagem proativos, os quais constituem a base do processo da aprendizagem permanente (Beernaert, *apud* Day, 2001, p. 308).

Apresentamos no Quadro 16, os dados relativos à organização do processo de ADD na Escola.

Quadro 16 – Organização do processo de ADD na Escola

Categorias/ Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
<p>1. Padrões de desempenho e instrumentos de registo</p> <p>1.2 Organização do processo de ADD na escola</p>	<p>Utilização dos referenciais internos e externos na elaboração dos IR</p>	<p>O documento geral teve em conta não só as linhas orientadoras, teve em conta, efetivamente, todas as opiniões... daquilo que foi, portanto, o eco que chegou através dos coordenadores de departamento... portanto, essencialmente, foram esses... – DEA 1</p> <p>(...) e, depois, efetivamente, aquela ficha que foi concebida para todas as escolas, que resultou, evidentemente, de um partir pedra durante várias reuniões (...) – DEA 1</p> <p>(...) e a partir daí depois cada escola, portanto, poder adaptá-lo de acordo com alguma especificidade ou alguma, portanto... também saída do conjunto de todos os departamentos e, portanto, que fosse, efetivamente, ao encontro daquilo que eram as expetativas dos professores. – DEA 1</p> <p>Os elementos de registo aqui no concelho (...) são uniformes, (...) e, portanto, há um padrão comum que obedece à norma nacional e não fugimos muito disso... – DEC 2</p> <p>Depois há sempre os documentos internos para observar – as atas, os relatórios, para ver se as pessoas fizeram ou não fizeram. Mas, não se saiu disso... – DEC 2</p>

Categorias/ Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
<p>1. Padrões de desempenho e instrumentos de registo</p> <p>1.2 Organização do processo de ADD na escola</p>	<p>Utilização dos referenciais internos e externos na elaboração dos IR (cont.)</p>	<p>Não se fez mais nenhum documento, há só aquele documento; só aquele documento, e é com esse que se trabalha. Mais nada... Há sempre a ideia de que quantas mais folhas há e quanto mais se faz, mais complicado é depois para avaliar. – DEC 2</p> <p>Teve. Vamos lá ver, eu acompanhei... acompanhei, mas não acompanhei de perto a elaboração do guião... Portanto, ia-me chegando... ia analisando... numa ou noutra situação, dei a minha opinião, (...) – DEB 3</p> <p>(...) houve aqui um trabalho de fundo de todas as escolas que estiveram envolvidas... Digamos que, foi nesse trabalho conjunto de todas as escolas, onde cada escola depois também colhia a opinião dos vários grupos, quem quis participar... – DEB 3</p>

No que concerne à utilização de referenciais internos e externos na elaboração dos IR, um dos entrevistados destaca, então, o seguinte: “o documento geral teve em conta não só as linhas orientadoras, teve em conta, efetivamente, todas as opiniões... daquilo que foi, portanto, o eco que chegou através dos coordenadores de departamento (...)” (DEA 1); “(...) e, depois, efetivamente, aquela ficha que foi concebida para todas as escolas, que resultou, evidentemente, de um partir pedra durante várias reuniões (...)” (DEA 1).

Para finalizar a sua intervenção, o referido Diretor acrescentou:

(...) e a partir daí depois cada escola, portanto, poder adaptá-lo de acordo com alguma especificidade ou (...) também saída do conjunto de todos os departamentos e, portanto, que fosse, efetivamente, ao encontro daquilo que eram as expetativas dos professores. (DEA 1)

Nesta mesma linha, outro dos entrevistados partilhou o seguinte: “os elementos de registo aqui no concelho (...) são uniformes, (...) e, portanto, há um padrão comum que obedece à norma nacional e não fugimos muito disso...” (DEC 2); “depois há sempre os documentos internos para observar – as atas, os relatórios, para ver se as pessoas fizeram ou não fizeram. Mas, não se saiu

disso...” (DEC 2).

Em jeito de conclusão desta sua intervenção, referiu:

Não se fez mais nenhum documento, há só aquele documento; só aquele documento, e é com esse que se trabalha. Mais nada... Há sempre a ideia de que quantas mais folhas há e quanto mais se faz, mais complicado é depois para avaliar. (DEC 2)

Ainda nesta ótica, um outro Diretor mencionou: “(...), eu acompanhei (...) a elaboração do guião... Portanto, ia-me chegando... ia analisando... numa ou noutra situação, dei a minha opinião, (...)” (DEB 3).

E reconheceu que:

(...) houve aqui um trabalho de fundo de todas as escolas que estiveram envolvidas... Digamos que, foi nesse trabalho conjunto de todas as escolas, onde cada escola depois também colhia a opinião dos vários grupos, quem quis participar... (DEB 3)

Com efeito, os PD definem as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão. Podem ser considerados como um modelo de referência que permite (re)orientar a prática docente num quadro de crescente complexidade e permanente mutação social, em que as instituições e os profissionais de ensino são confrontados com a necessidade de responderem às exigências colocadas por essas transformações e, em muitas situações, anteverem e gerirem com qualidade e eficácia as respostas necessárias.

3. 1. 5. Dimensão E – Avaliação do modelo de ADD

Por fim, na dimensão E, analisamos as opiniões dos entrevistados no respeitante à avaliação do modelo de ADD. Dividimos a análise em duas subcategorias: características de um modelo de ADD que contribua para a melhoria do trabalho docente e sugestões para a melhoria do trabalho docente.

Categorias/ Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
<p>1. Avaliação do modelo de ADD</p> <p>1.1 Características de um modelo de ADD que contribua para a melhoria do trabalho docente</p>	<p>Avaliadores externos</p> <p>Carreira de Diretor</p> <p>Avaliação por pares/ Avaliação dos alunos</p>	<p>Eu só vejo como hipóteses: ou avaliação externa, seja por IGE seja por avaliadores de carreira ou para passar para o Diretor; – DEC 2</p> <p>(...) eu acho que poderia passar para o Diretor, mas temos que passar, então, a ter a carreira de Diretor. Tem que deixar de haver a dualidade professor/Diretor, porque enquanto houver a dualidade professor/Diretor não é possível. – DEC 2</p> <p>A avaliação por pares, não! Eu podia-lhe pôr aqui (...) Enfim, é controverso! Que era a opinião dos alunos! Sei lá a opinião dos alunos (...) Eventualmente, também a dos pares... A avaliação dos alunos e a dos pares... de uma ponderação e de uma justificação concertada era (...) aqui digamos que a essência. Também poderá haver grandes injustiças, (...) Mas, menos do que existem agora... Sou dessa opinião! – DEB 3</p>

Em relação às características de um modelo de ADD que contribua para a melhoria do trabalho docente, os testemunhos dos entrevistados localizam-se em sete valências.

No concernente à ADD ser vista como um processo natural, um dos entrevistados revela: “Eu continuo a dizer que, portanto, a avaliação do desempenho, antes de mais nada, (...) tem que ser vista como um processo absolutamente natural na evolução (...) do professor” (DEA 1).

E acrescenta:

(...) quer os que estão na carreira quer aqueles que estão para entrar na carreira não devem ver isto como sendo um castigo. Nós estamos muito pouco habituados... é que estávamos habituados também a ter um *modus operandi* muito virado para nós próprios. (DEA 1)

Revisitando Stufflebeam, este alega que

Uma avaliação constante e sólida é essencial para ajudar as escolas a identificar as suas forças e fraquezas e obter indicações para a sua melhoria, especialmente nos domínios da aprendizagem pelos alunos, da docência e das restantes funções pessoais, e dos programas (...). (2003, p. 804)

Quanto à questão da autonomia, o mesmo Diretor refere: “eu penso que deve ser dada mais autonomia, continuo a dizer mais autonomia...” (DEA 1).

E ainda:

Poder, efetivamente, vir alguma orientação e a partir daí (...) as pessoas fazerem aquilo que nós acabámos por fazer aqui. Nós achámos que por uma questão de mais equidade, de termos (...) no fundo um bocado mais de honestidade para julgar duas pessoas que estão nas mesmas circunstâncias, acho que o ponto de partida deveria ser o mesmo. (DEA 1)

Outro dos Diretores auscultados considera: “era fundamental mais na regulação... e não no controlo para a progressão na carreira... Enquanto continuarmos aí é muito complicado, especialmente na cooperação entre as pessoas” (DEC 2).

No que diz respeito à observação de aulas, o Diretor anteriormente citado aduz: “(...) nas aulas assistidas, acabar com isto conforme está... O avaliador entra quando lhe apetecer e quantas vezes quiser, sem avisar, dentro da sala de aula...” (DEC 2); “e deixa de ter de haver aquela grelha que tem que ser seguida... O professor tem é que dar bem a aula!” (DEC 2).

No atinente aos avaliadores externos, este Diretor pronunciou-se do seguinte modo: “eu só vejo como hipóteses: ou avaliação externa, seja por IGE seja por avaliadores de carreira ou para passar para o Diretor” (DEC 2); “(...) poderia passar para o Diretor, mas temos que passar, então, a ter a carreira de Diretor. Tem que deixar de haver a dualidade professor/Diretor, porque enquanto houver a dualidade professor/Diretor não é possível” (DEC 2).

Outro dos sujeitos interpelados aduz:

A avaliação por pares, não! Eu podia-lhe pôr aqui uma (...) Enfim, é controverso! Que era a opinião dos alunos! Sei lá a opinião dos alunos aqui... Eventualmente, também a

Para finalizar, nesta subcategoria foi referenciado um conjunto alargado de valências, nomeadamente: a partilha, a responsabilização das coordenações, a observação de aulas, a própria ADD, o trabalho colaborativo, a monitorização das atividades, a paixão pelo ensino, a prestação de contas e o reconhecimento.

No âmbito da partilha e fazendo uso das citações de um dos intervenientes neste estudo, chamamos particular atenção àquilo que foi exposto por este Diretor: “eu penso que nós temos que deixar de estar virados para nós próprios. Vivemos em sociedade, aliás nós não conseguimos viver sozinhos, isto é um facto” (DEA 1); “e, eu acho que da partilha de experiências... da partilha de experiências, efetivamente...” (DEA 1).

Concretizando aquilo que pretendia dizer anteriormente:

(...) por exemplo, mesmo até a nível de Diretores... (...) E, realmente, mesmo nós os Diretores devemos falar mais. (...) Eu acho que nós tínhamos por obrigação de reunir, pelo menos, não digo semanalmente mas, pelo menos, de dois em dois meses e eu (...) telefono para os colegas, há colegas que telefonam para mim... “Oh, pá, tenho este problema...” e isto acaba por refletir um pouco aquilo que é a avaliação. Eu acho que nós devemos ter uma partilha... (DEA 1)

Outro dos aspetos mencionados foi:

E, também, responsabilizar mais as coordenações, os departamentos. Os coordenadores de departamento têm que ser mais responsabilizados nesse aspeto. Têm que ser chamados também não só para a conceção daquilo que são os documentos, têm que, se calhar, arranjar outras estratégias que, efetivamente, consolidem um bocadinho mais a avaliação. (DEA 1)

A questão da observação de aulas assumiu também particular importância. Desta forma, prestemos atenção às palavras deste Diretor:

(...) entrar dentro de uma sala de aulas para assistir à aula de um colega. Qual o problema? As pessoas só têm que estar... “Olha, eu hoje vou passar pela tua sala”, pronto por uma questão de alguma (...) Para a pessoa estar a contar! (DEA 1)

Mais ainda:

Uma alteração metodológica, às vezes uma pessoa que esteja e que se aperceba disso... “Olha está a acontecer isto...” “Vê lá e se for assim, não é melhor?” E a pessoa vai para casa refletir e não sei quê... e a pessoa planifica de outra forma... (DEA 1)

Consubstanciando tudo aquilo que foi dito anteriormente:

Pode melhorar, substancialmente, o seu desempenho! E melhorando o desempenho, certamente, há aqui uma relação também causa-efeito que os alunos... certamente, as aprendizagens também se melhoram. (DEA 1)

As palavras de um outro Diretor sustentam também o mesmo: “eu acho aqui que o problema é... as pessoas esqueceram-se muito, nestes últimos anos (...) da sala de aulas!” (DEB 3).

É de realçar a tónica colocada na própria ADD. Assim, é referido que “a avaliação do desempenho é um ponto de partida para a melhoria de resultados, que é aquilo que a gente pretende” (DEA 1).

Com efeito, todo este cenário coloca a instituição e os professores “sob a pressão e uma ambição de performatividade generalizada” (Alves & Machado, 2008, p. 6).

Emerge, assim,

a figura do professor “performativo”, “competente” e “eficaz”, em relação ao qual a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) assume um papel instrumental para o exame minucioso, para a vigilância e para o controlo profissional. Por conseguinte, esta nova ordem de pensamento assinala os resultados do desempenho do professor como a pedra basilar neste processo, já que os bons resultados dos alunos implicam, necessariamente, bons professores. (Alves & Machado, 2008, p. 6)

O mesmo Diretor procura fazer um enquadramento daquilo que pretende salientar:

As pessoas é que partem de um princípio em que tudo era igual, porque foi! (...) Aí, aí é que houve um erro grande, foi de quem avaliava... dava *Satisfaz* a toda a gente, dava *Satisfaz* a todos os colegas, nem que tivessem cinquenta, sessenta ou setenta faltas... Ele tinha *Satisfaz* à mesma... Quem avaliava... Entrou-se num tipo de nacional porreirismo (...) Em que todos os professores no mínimo eram *Satisfaz*, quando não eram e a gente sabia que não! Bastava mesmo só pelo nível de assiduidade! (DEA 1)

E, vai mesmo ao cerne da questão:

E, a partir daí, implementar um processo que seja um bocadinho mais complicado e que já não passe pelo tal *Satisfaz*... porque quem queria ser *Bom* e quem queria ser *Muito Bom*, bastava só fazer um requerimento e era! Depois vinha a Comissão Externa de Avaliação para analisar o caso do professor A, B ou C, não interessa. (DEA 1)

O reconhecimento do mérito e da excelência só se efetuava no decorrer de uma avaliação extraordinária, o que nos leva a concordar com Formosinho e Machado quando referem:

A avaliação do desempenho docente tem uma componente de prestação de contas e verificação da conformidade e normalidade, mais preocupada com a ausência de efeitos negativos do que com a apreciação dos efeitos positivos, inevitavelmente centrada no mínimo burocrático admissível e no mínimo laboral negociado. (2010, p. 98)

Relativamente a todo este processo avaliativo, Fernandes considera que a “avaliação de professores não era considerada uma prioridade”, pelo que

assentava num mero processo burocrático destinado a verificar o cumprimento de determinadas normas e procedimentos que, muitas vezes, teriam pouco a ver com o ensino, a aprendizagem ou com o crescimento profissional dos professores”. (2008, p. 11)

São também referenciados por um Diretor o trabalho colaborativo e a monitorização das atividades, a saber: “(...) a questão do trabalho colaborativo (...) e a monitorização em sala de aula. Que este ano, vai incidir em disciplinas

com mais insucesso e a ver se se consegue melhorar alguma coisa... (DEC 2).

Vários autores (Alarcão & Roldão, 2009; Sá-Chaves, 2002; Vieira 2006) referem que as hodiernas tendências supervisivas apontam para uma conceção democrática de supervisão, salientando a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal, o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a autosupervisão e autoaprendizagem, assim como a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, visando a criação e sustentação de contextos promotores da construção, sustentação e desenvolvimento da autonomia profissional.

Nesta mesma lógica, Sá-Chaves (1997) sustenta que uma formação reflexiva assenta numa relação de formação de tipo colaborativo e de questionamento sistemático da ação. Sob a orientação do formador, os formandos vão caminhando na direção de uma autonomização progressiva e de uma maior responsabilização pela sua ação. Todavia, é de referir, que não se exclui a importância dos processos de autosupervisão, de natureza pessoal, uma vez que o professor reflexivo, aberto e disponível para fazer face a um desenvolvimento profissional contínuo, ganha relevo pois torna-se capaz de se assumir como supervisor das suas próprias práticas.

Um dos Diretores entrevistados considera que a instabilidade vivida pelos professores está a contaminar a sua paixão pelo ensino:

(...) esta instabilidade toda que nós vivemos... de uma incerteza em termos futuros... acho que está a minar, de alguma forma, a paixão (...) Costumo dizer que uma pessoa... uma pessoa que é professor tem que ter paixão pelo ensino, por aquilo que faz, esquecer os problemas que o dia a dia nos traz. É, e se não tivermos esta paixão e se não desligarmos... ou se deixarmos contaminar ou afetar a paixão pelos problemas, enfim, os problemas que há neste país, (...) os problemas familiares que também acontecem... os problemas de tricas, e não sei o quê... nas escolas, também acontecem. (DEB 3)

Contudo, o supra aduzido Diretor também refere a questão da prestação de contas: “e, depois, de prestar contas. As pessoas têm que prestar contas! Agora, diz-me assim, então, prestar contas é a avaliação! Não tem que ser obrigatoriamente!” (DEB 3).

E continua:

Mas, depois eu também se não prestar contas, que é outro problema... tudo isto! Prestar contas, (...) com resultados, quando digo prestar contas tem a ver com os resultados e os resultados (dos alunos) não entram na avaliação e se não entram na avaliação, não prestamos contas! (DEB 3)

Tal como Nóvoa conclui,

As escolas são lugares da relação e da comunicação. Mas as escolas comunicam mal com o exterior. Os professores explicam mal o seu trabalho. As escolas resistem à avaliação e à prestação de contas sobre o seu trabalho. E, sobretudo, há uma ausência da voz dos professores nos debates públicos. É necessário aprender a comunicar com o público, a ter uma voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo comunicar para fora da escola. (2011, p. 59)

Ao concluir a entrevista, foi ainda partilhada pelo inquirido a questão do reconhecimento :

Porque (...) eu trabalho nesta escola. De alguma forma, quero ver o meu trabalho reconhecido! Diz-me, assim, está-se a contrariar porque é uma questão de avaliação. Não, todos gostam... todos gostam que o trabalho seja reconhecido, (...) (DEB 3)

Enfatizando: “mas, se essa paixão, voltando à paixão... e depois se não for... tem que haver reconhecimento, por parte da paixão, como é lógico!” (DEB 3).

Citando Day,

Ser apaixonado pelo ensino não é unicamente demonstrar entusiasmo, mas também exercer a sua atividade de uma forma inteligente, baseando-se em princípios e valores. Todos os professores eficazes assumem a paixão pela sua disciplina, a paixão pelos seus alunos e uma crença apaixonada de que o que são e o que ensinam poderá fazer a diferença na vida dos seus alunos, tanto no momento de ensino-aprendizagem como depois de alguns dias, semanas, meses ou até anos. A paixão relaciona-se com o entusiasmo, o cuidado, o comprometimento e a esperança que são, também eles, considerados características-chave da eficácia no ensino. (2004, pp. 36-37)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“(...) a avaliação de desempenho docente não deverá assentar numa obrigatoriedade de resultados mas numa obrigatoriedade de competências para adotar as estratégias mais adequadas aos contextos e, assim, eleger dinâmicas promotoras da melhoria.”

Alves e Correia (2008, p. 43)

Nesta fase do nosso trabalho importa refletir em relação aos resultados da nossa investigação, à luz dos conceitos principais que o enquadram e da metodologia que permitiu a sua concretização. Optámos pelo recurso articulado a metodologias qualitativas e quantitativas de recolha e análise de dados, assumindo os efeitos decorrentes dessa escolha.

Consideramos naturalmente que as abordagens qualitativa e quantitativa são procedimentos diferentes. Todavia, podem ser complementares na descrição e na compreensão do real, oferecendo por essa via a vantagem de minimizar a subjetividade do investigador, pela diversidade de perspetivas de aproximação ao objeto de estudo. Para tal, procedeu-se, então, a um estudo empírico, selecionando um contexto, três Escolas Secundárias, e um conjunto de sujeitos participantes, docentes nas mesmas.

Parece-nos pertinente tecer algumas considerações finais relativamente ao trabalho aqui apresentado. Todavia, escusar-nos-emos aqui da repetição de grande parte das ideias que, à guisa de síntese conclusiva, fomos traçando no desenvolvimento da investigação, optando por destacar aquelas que, dum ponto de vista estritamente pessoal, consideramos as mais relevantes num quadro de discussão e de entendimento abrangente da realidade estudada.

Mormente, consideramos que os resultados obtidos permitem-nos dar uma resposta às questões que fomos elencando ao longo do trabalho, designadamente uma resposta à pergunta de partida que se definiu do seguinte modo:

que Qr para avaliar a prática profissional?

Validando, também, as hipóteses anteriormente aventadas, a saber:

- Quando os docentes participam em atividades de partilha, colaboração e reflexão à volta de um QR comum, estão a prestar um contributo vital para a melhoria e qualidade do ensino;
- Quando os professores colaboram numa perspetiva dialógica e reflexiva na definição dos PD e na construção dos IR em torno de um QR comum, melhoram as suas práticas, tornando-as mais eficazes;
- Quando os professores desenvolvem processos de autoavaliação e de autorregulação de natureza democrática, com base num QR, revelam práticas fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

De um modo geral, podemos concluir que a principal finalidade da ADD é a da qualidade/melhoria do sistema.

Embora os professores sejam inúmeras vezes arredados das fases importantes de discussão, de conceção e de tomadas de decisão no campo da avaliação, verifica-se que é do interesse das escolas, das suas lideranças e dos próprios profissionais da educação, a missão de incentivar e apoiar os professores a assumir a responsabilidade da sua própria avaliação. Dito de outra forma, que a discussão e a reflexão sobre os processos de avaliação do desempenho a desenvolver e a implementar são importantes para alcançar a qualidade em educação.

Constata-se por um lado a inexistência de formação por parte dos avaliadores, o que dificulta a operacionalização do processo de ADD e por outro lado o facto de todo este processo dever estar assente numa lógica de simplicidade e desburocratização.

Os docentes concordam que nas escolas, o trabalho docente tem aumentado exponencialmente, sem uma definição assertiva das prioridades e das estratégias necessárias para a sua implementação. Salientam que a complexidade do trabalho docente coloca em segundo plano a aprendizagem dos alunos e que a complexidade do trabalho docente pressupõe uma

capacidade de resiliência dos professores face às solicitações dos alunos, pais/encarregados de educação, colegas e gestão.

A ADD deveria servir para aferir o trabalho quotidiano do professor. Contudo, na opinião dos participantes neste estudo, não serve para nada disso, serve para seleccionar professores na progressão e, neste momento, não tem mais nenhum objetivo a não ser esse.

Não são visíveis os efeitos da ADD no trabalho docente, uma vez que houve um deixar de partilhar, a ADD criou algum *stress*, criou divisões... Criou situações delicadas e de desconforto entre colegas, entre a gestão e alguns colegas: com situações de recurso, situações de impugnação de avaliadores.

Neste momento, o efeito da ADD no clima/ambiente da escola melhorou substancialmente, “porque como está o atual modelo, o avaliador está defendido, dá a avaliação máxima e depois as normas legislativas que desempatem”.

Os participantes neste estudo referem ainda que, enquanto a avaliação do desempenho for vista como um problema de concorrência entre os professores, não poderá haver partilha.

Como sugestões para melhorar o trabalho docente, os professores apontam a prática reflexiva, a responsabilização das estruturas de gestão intermédia, o trabalho colaborativo, a formação interpares e a estabilidade.

Quanto ao discurso de legitimação da ADD, os sujeitos referem que não há uma relação de causa-efeito entre esta e a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos. Na opinião dos professores, a avaliação do desempenho “não contribui em nada para a melhoria, porque os professores limitam-se a cumprir um ritual”.

No concernente aos efeitos da ADD no desenvolvimento profissional dos professores e da organização, os resultados permitem-nos inferir que “se os professores tiverem um bom desenvolvimento profissional, isso vai refletir-se na escola; se os professores ficarem parados, a escola também parou”.

Os professores concordam que as suas práticas profissionais resultam de um profissionalismo colaborativo e que uma reflexão crítica sobre a sua prática profissional conduz a uma melhoria da ação.

Salientam também que a escola tem capacidade para se autoregular e promover o seu desenvolvimento e que a identificação de boas práticas promove a motivação dos professores.

A ADD visa o desenvolvimento profissional dos docentes, assim como o seu reconhecimento e a valorização das suas práticas. Todavia, ela faz também emergir problemas no seio desta classe, a saber: a observação de aulas programadas e/ou até mesmo ensaiadas; a subjetividade da avaliação; e a ausência de equidade.

Os sujeitos participantes neste estudo anuem que as competências profissionais exigem que, a par dos conhecimentos, os professores se atualizem, tendo em conta as relações interpessoais. Referem também que os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada, revelando-se a formação contínua como condição essencial para o seu desenvolvimento profissional.

O papel das lideranças na promoção do desenvolvimento profissional dos professores revelou-se crucial, pese embora as dinâmicas do Centro de Formação terem ficado aquém das expectativas.

É reconhecido o papel fundamental dos Coordenadores de Departamento ao nível do desenvolvimento profissional, contribuindo para um acréscimo de melhoria, em termos de funcionamento da escola e em termos de práticas.

De um modo geral, a SADD revelou-se como a estrutura de gestão mais interveniente no processo de ADD. No entanto, reconhece-se também à SADD uma função administrativa e atribui-se ao Coordenador de Departamento um papel preponderante, pois ele é o responsável pela avaliação dos seus pares.

Relativamente à melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, os professores manifestaram que esta se encontra associada a uma liderança forte, dinâmica e proativa.

Os sujeitos participantes concordam que a melhoria e eficácia da escola dependem do compromisso que cada um dos seus docentes assume para melhorar as práticas letivas com vista à obtenção de melhores resultados escolares, salientando que a melhoria da qualidade e eficácia do ensino passa

por uma escola que fomenta o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos professores.

Na opinião dos participantes, a utilização de PD consubstancia a implementação de uma ADD justa, transparente e equitativa, porquanto tendem a normalizar toda a avaliação.

Os professores desenvolvem processos de autoavaliação e de autorregulação de natureza democrática, com base num QR, revelando práticas fundamentais para o seu DPP.

Assim sendo, os professores sustentam que o QR para a prática docente abrange todos os aspetos das responsabilidades de um professor que se refletem no seu trabalho diário, fornecendo uma linguagem comum e contribuindo para uma compreensão partilhada dos aspetos mais importantes da sua prática profissional. Quando as atividades de partilha, colaboração e reflexão são organizadas à volta de um QR comum, o ensino torna-se mais estruturado, ponderado e recompensador, permitindo (re)orientar a prática docente num quadro de crescente complexidade e constante mutação social.

Quanto à organização do processo de ADD, releva-se que ao elaborar os IR, a Escola deve ter em linha de conta quer os referenciais internos (documentos de gestão pedagógica), quer os externos (PD), devendo cada professor participar na sua construção.

No que diz respeito às características de um modelo de ADD que contribua para a melhoria do trabalho docente, importa registar que esta deve ser encarada como um processo natural na evolução do professor, privilegiando-se a função reguladora e estar, simultaneamente, a cargo de avaliadores internos e externos.

Como sugestões para a melhoria do trabalho docente, os participantes indicaram a partilha, o trabalho colaborativo, a monitorização, a paixão pelo ensino, o reconhecimento e a própria ADD.

Ao longo deste trabalho temos vindo a discutir alguns fatores importantes para a sustentação do trabalho docente com implicações na qualidade do ensino. A exposição de cada um destes fatores permitiu destacar as condições

mais favoráveis para que os professores realizem um bom trabalho.

Já em 1992, no Relatório da OCDE sobre As escolas e a qualidade, se escrevia que “é unanimemente reconhecido que a competência e a dedicação do corpo docente são a condição *sine qua non* de um ensino de qualidade” (OCDE, 1992, p. 110).

O relatório mundial sobre a educação da UNESCO (1998) também aponta neste sentido, afirmando que, embora as condições de ensino e de aprendizagem sejam importantes, os professores estão no centro da qualidade e da relevância da educação.

É nesta ótica que Monteiro (2008) sustenta que, se os ingredientes da qualidade estão na plenitude do conteúdo do direito à educação, o génio da sua alquimia quotidiana está na qualidade dos docentes, sendo a mais importante variável escolar com influência nos resultados dos alunos.

A qualidade dos professores, para além de ser uma dimensão da qualidade do ensino, pode ser definida como “um conjunto de características pessoais, de competências e de modos de compreensão que um indivíduo traz para o ensino, incluindo determinadas predisposições específicas em termos de comportamento” (Monteiro, 2008, p. 200).

Monteiro (2008, p. 35), ao relacionar a qualidade da educação com a qualidade dos professores, defende que “em educação, não há qualidade profissional sem qualidades pessoais”. A esta constatação acrescenta que as mesmas continuam “a ser a dimensão mais delicada, incómoda, e, por isso, a mais negligenciada da profissionalização em educação” (Monteiro, 2008, p. 37). Por outras palavras, não ter em conta as qualidades pessoais nem os valores éticos no recrutamento e na formação inicial dos professores é considerado pelo autor um ato de irresponsabilidade.

Em contexto de trabalho, pelo contrário, as qualidades pessoais têm suscitado bastante interesse por parte de investigadores do campo educacional (Day, 2004; Machado, 2007), que as consideram de máxima importância quando se discute a satisfação, a motivação e a paixão pelo ensino.

Neste conjunto de atributos que qualifica o trabalho docente, a reflexão, a

partilha de experiências e o trabalho em equipa assumem um lugar de destaque, estando presente em todas as descrições que se relacionam com o ensino de qualidade (Flores et al., 2010).

É nesta dinâmica reflexiva e em contexto escolar que o docente aprende a construir e a transformar os seus saberes profissionais, essenciais ao bom desenvolvimento da sua prática pedagógica, onde o trabalhar no grupo – partilhar experiências e estabelecer relações de ajuda – é referência primordial, promovendo momentos profissionais significativos e motivadores para experimentar, para tomar decisões e resolver questões do dia a dia. Mormente, emerge a ideia de que o professor é responsável por qualquer mudança que se opere (ou não) na escola, assumindo a mesma uma perspetiva horizontal, designadamente, uma perspetiva de mudança que acontece na escola, no seio dos professores e onde os mesmos a instituem como sua e não imposta pela tutela.

Todavia, os professores e as instituições não estão isolados da política desenvolvida pelas administrações educativas; logo, a qualidade dos professores depende do professor individual, da Escola individual e da política educativa concreta.

Na mesma linha de pensamento, segundo Darling-Hammond “a consistência da qualidade docente pode aumentar a probabilidade de uma consistência da qualidade de ensino mas não a garante por si só” (2010, p. 202), acrescentando:

que as iniciativas que visam desenvolver a qualidade do ensino devem considerar não só os meios para identificar, recompensar e utilizar as competências e capacidade dos docentes, mas também para desenvolver contextos de ensino suscetíveis de permitirem boas práticas por parte dos professores. Contratar professores conhecedores, embora pedindo-lhes que ensinem fora do seu campo de atuação habitual, sem um currículo ou materiais de alta qualidade e, ainda por cima, isolados dos seus colegas de trabalho, acabará por diminuir a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos. Deste modo, as políticas que constroem o contexto do ensino deverão merecer a mesma atenção que as qualidades e o papel desempenhado por cada um dos professores”. (Darling-Hammond, 2010, p. 202)

Desta forma, quando as políticas educativas são conduzidas apenas por critérios economicistas, impulsionadas pelas instituições financeiras internacionais, podem comprometer a qualidade da educação, nomeadamente em matéria de formação e de desenvolvimento profissional, com consequências na aprendizagem dos alunos, podendo mesmo despoletar o insucesso escolar.

Em Portugal, estas políticas impulsionaram a adoção de um modelo de ADD que reflete, perfeitamente, as dificuldades e ambivalências que a Europa presentemente atravessa, designadamente ao nível da educação.

Ao longo dos últimos anos, a avaliação da profissionalidade docente tem sido uma preocupação e as reformas educativas têm surgido, um pouco por toda a parte, com o objetivo de responder aos desafios que as sociedades modernas colocam às instituições e de melhorar a qualidade da escola e o trabalho docente.

Tal como Murillo (2007), reconhecemos que a ADD implica sempre alguns riscos se for realizada com critérios mínimos de qualidade. O mesmo autor infere que para uma avaliação de qualidade, qualquer sistema de avaliação terá de contemplar os seguintes critérios:

- Consensual (caso contrário podem surgir problemas na sua operacionalização)
- Transparente e rigorosa tecnicamente, para ser credível
- Avaliadores com formação especializada
- Qualidade, credibilidade, fiabilidade, utilidade e equidade
- Relacionar a avaliação da escola com a avaliação dos professores (cultura organizacional e o seu contexto)
- O professor como elemento essencial da avaliação deverá sentir-se implicado e envolvido na análise dos resultados
- Incorporar processos de autoavaliação
- Encontrar processos que permitam o acompanhamento e apoio técnico às escolas e aos professores. (Murillo, 2007, pp. 47-48)

Independentemente das políticas adotadas e dos contextos em que a ADD ocorra, todos os agentes deverão envolver-se ativamente e participar no

processo de tomada de decisões. Este terá de ser um processo pensado e organizado com os professores e para os professores, principais agentes de mudança numa escola e numa sociedade em constante evolução.

De um modo genérico, um novo modelo de ADD não deverá

Reduzir-se a uma prática que realizam uns (com autoridade e poder) sobre os outros, mas um processo reflexivo, sistemático e rigoroso de questionamento sobre a realidade, que deve atender ao contexto, considerar globalmente as situações, atender tanto ao explícito como ao implícito e reger-se por princípios de validade, participação e ética. (Alves & Machado, 2010, p. 94)

Day (1999, p. 100), ao discutir a relação da avaliação com a autonomia do professor, sustenta que “os sistemas de avaliação devem reforçar as capacidades dos professores para uma ação responsável e autónoma”, optando “por um modelo de processo, em vez de um modelo de produto, como estratégia central da avaliação dos professores”. A essência do modelo de produto incide essencialmente na ideia de responsabilização e de prestação de contas, orientada para medir a eficácia dos professores através de instrumentos que operacionalizem os objetivos mensuráveis. Por sua vez, o modelo de processo está associado à perspetiva de DPP e tem “como principal preocupação a reunião de informação que permita ajudar a crescer os professores que são, pelo menos, minimamente competentes” (Alves e Figueiredo, 2010, p. 264).

Neste mesmo sentido, Day afirma que, quando o modelo de avaliação não promove a aprendizagem do professor, é de lamentar “a perda de tempo e de energia valiosos” (2001, p. 151), ao não reforçar “a cultura profissional dos professores, no quadro de uma conceção do ensino como profissão ou como arte” (Day, 1999, p. 101).

Perante este referencial, é fundamental que em qualquer modelo de avaliação de professores predomine uma dimensão formativa, porque: i) permite o envolvimento dos docentes no processo de avaliação; ii) se refere exclusivamente à prática letiva; iii) reconhece diferenças de tarefas e de desenvolvimento entre os professores e, iv) considera a adequação das

estratégias, atendendo às especificidades dos alunos e aos contextos (Formosinho e Machado, 2010). A predominância neste tipo de modelo impede que a dimensão sumativa acentue “os seus papéis de inspeção e controlo, pela definição prévia e a imposição e pelo seu prolongamento numa lógica de seleção, recompensa ou castigo com impacto na carreira” (Formosinho e Machado, 2010, p. 108), o que será benéfico para o desenvolvimento do professor.

Deste ponto de vista, os autores supra aduzidos defendem que o atual RADD associa as duas modalidades de avaliação que temos vindo a discutir, denominando-as de formativa e sumativa, com os propósitos de desenvolvimento profissional dos docentes e da gestão das carreiras profissionais, respetivamente. Estes dois tipos de avaliação remetem para problemáticas organizacionais e referenciais distintas e, sobretudo, “implicam mecanismos de análise diferenciados visto que a avaliação do mérito responsabiliza os próprios interessados na recolha e organização dos elementos para a sua avaliação” e a progressão na carreira é um processo que depende da vontade do próprio (Formosinho e Machado, 2010, p. 98).

Neste contexto, Stronge sustenta que, independentemente da posição dos professores, é fundamental que “os sistemas de avaliação sejam justos e abrangentes, baseados quer no desempenho profissional quer nos requisitos organizacionais” (2010, p. 25), devendo “criar-se um sistema de avaliação com o objetivo de incentivar a melhoria dos docentes, assim como das escolas ou dos programas” (Stronge, 2010, p. 25), sustentado num clima construtivo para que o processo ocorra com sucesso e se torne numa prática válida e comum.

Para além disto, este mesmo autor defende que um processo de avaliação é de qualidade quando integra três elementos-chave referenciados de qualidade máxima: a comunicação, o comprometimento organizacional e a colaboração, os quais, interligados, criam sinergias que podem elevar a avaliação a um diálogo significativo sobre a qualidade do ensino.

Além da importância dos três componentes referidos, o autor identifica linhas de orientação que podem ser úteis para a planificação e a implementação de um processo de avaliação de qualidade na Escola: o

contexto da ADD (dimensão da turma, condições na sala de aula, existência de material didático); a utilização de múltiplas fontes de dados para documentar o desempenho; a criação e utilização de critérios de avaliação do desempenho para fazer apreciações justas e o dever de facilitar o desenvolvimento profissional e a melhoria do desempenho do professor.

Atendendo a este exercício de reflexão continuada, constituirá o (nosso) modelo de avaliação de professores um mecanismo que promove a aprendizagem ao longo da carreira e a eficiência pedagógica dos professores?

O professor é um profissional em contínuo desenvolvimento, ou seja, permeável quer às transformações sociais quer às múltiplas teorias educacionais e pedagógicas, novas ou renovadas. Os docentes, sozinhos ou cooperativamente, questionam e reveem o seu papel como atores da mudança e como construtores críticos do conhecimento e das competências pessoais, envolvendo-se ou sendo envolvidos em estratégias por meio das quais visam o aperfeiçoamento profissional ou pelo menos a sobrevivência e a adaptação aos contextos educativos tão frequentemente imprevisíveis quanto surpreendentes.

Na mesma linha de pensamento, Day (2001) e Hadji (2002) consideram o desenvolvimento profissional como formação continuada e dinâmica, que se traduz num percurso de evolução e de autotransformação ao longo da vida, concretizando-se na realização de oportunidades de formação. Diz respeito ao investimento permanente na atuação pessoal, que o professor exerce sobre si mesmo no âmbito da sua própria história.

Além da aprendizagem ao longo da vida, e do desiderato pessoal de prosseguir tal finalidade, a literatura científica compulsada enfatiza a problemática de dar continuidade coerente ao processo formativo dos professores nas diversas fases da sua carreira; o proveito das práticas de investigação-ação; a vantagem das dinâmicas colaborativas; o valor dos mecanismos de supervisão pedagógica; e o benefício da articulação do crescimento profissional docente com o desenvolvimento organizacional das instituições. Reconhece-se a importância da insistência na discussão e na tentativa de estratégias de aperfeiçoamento profissional dos professores,

almejando a inovação e a excelência dos sistemas educativos.

Os docentes, enquanto profissionais em aprendizagem permanente e ativa, transformam-se ao longo do seu percurso profissional, tanto no que diz respeito às características cognitivas e morais como no que concerne às peculiaridades relativas a interesses e a expectativas, a receios e a motivações, que se repercutirão no seu desempenho profissional e nos contextos específicos em que desenvolvem o seu trabalho.

No âmbito da sua defesa da “paixão pelo ensino”, Day (2004) convoca três circunstâncias potenciadoras do desenvolvimento profissional, a saber: o investimento empenhado das instituições; a ponderação dos contextos e das necessidades pessoais e institucionais, nem sempre coincidentes; e a consideração dos “corações dos professores”, ou seja, as suas paixões, os seus entusiasmos, as identidades pessoais, o seu comprometimento, as suas emoções.

No entender de Sanchez (1985, apud Simões, 2000, p. 50), medir a competência dos professores e mudar a sua atuação são duas coisas distintas. A avaliação do desempenho visa mudar a atuação docente, através da reflexão crítica sobre os fins e meios da educação, com recurso a estratégias (auto-)supervisivas potencialmente transformadoras da ação e das situações de trabalho.

No decurso desta investigação, fomos delineando um quadro ético-conceptual e metodológico para a avaliação do desempenho dos professores, aventando um conjunto de referentes de orientação transformadora face aos quais é possível questionar e situar as práticas avaliativas efetivamente realizadas. Sendo de natureza re(ide)alista, essas práticas deverão ser autocríticas, o que permitirá analisar o que as torna (im)possíveis e identificar condições para a sua reconstrução continuada. Por este motivo, fomos pontuando o texto com inúmeras questões, entendendo que colocar questões não representa apenas um modo de procurar respostas, mas acima de tudo uma forma de interrogar a realidade, isto é, para que as práticas avaliativas se constituam como práticas críticas e autocríticas, elas próprias devem tornar-se objeto de escrutínio no sentido de se averiguar o seu compromisso ideológico

com uma visão da educação e do desenvolvimento profissional como processos de transformação e de emancipação. Só deste modo, se entende a parafernália avaliativa que germinou nalgumas escolas desde a implantação do sistema de ADD, que ao invés de servir os interesses da educação serve os interesses, nem sempre claros, de uma máquina administrativa e burocrática. Reconhecemos que é necessário denunciá-los e debatê-los, e talvez encontrar, a partir da denúncia e do debate, formas de ação que, estando longe do ideal, não fechem as possibilidades de transformação.

O sistema de ADD requer modos de compreensão e intervenção assentes numa epistemologia de conhecimento-emancipação (Sousa Santos, 2007), que perspetive as práticas avaliativas como experiências de libertação de teorias surdas e práticas rotineiras, ao serviço da dignificação e autonomização do trabalho docente. Revisitando Sousa Santos, quando afirma que “as populações não estão adormecidas. Estão, pelo contrário, a sofrer em silêncio” (2007, p. 8), diríamos que os docentes, no processo de avaliação do desempenho, também não estão adormecidos; alguns estão a sofrer em silêncio, o que aumenta a sua vulnerabilidade face a um sistema que funciona, muitas das vezes, para os assustar.

Os contextos de ação apresentam obstaculizações de diversa ordem à implantação da visão que aqui defendemos; a luta dos professores no sentido de se aproximarem dela será a única forma de compreender o que vai mal nas instituições e o que deve ser feito para transformar o estado de coisas, mesmo que esta transformação pareça impossível ou seja morosa e caótica. Cremos que são muitos os docentes que travam esta luta, situando-se no espaço indefinível entre o real e o ideal. Contudo, é nesse espaço que podemos refletir criticamente sobre os interesses que servimos ou não enquanto educadores, gerir medos e incertezas, e mudar a nossa ação em função daquilo em que acreditamos. Uma vez melhor, outras vezes pior, mas sem perder a esperança e a capacidade de resiliência.

Tratando-se de um estudo centrado nas vivências e nos sentires dos professores, esperamos que esta seja uma forma de disseminação que permita a outros refletir sobre a importância do conhecimento construído na

(re)valorização de uma profissão, nomeadamente da profissão docente.

Na verdade, não temos a pretensão de que esta investigação possa vir a ter impacto direto na qualidade do ensino. Contudo, sem sermos acusados de demasiado otimistas ou idealistas, pensamos que poderemos contribuir para a construção de condições facilitadoras que estimulem o diálogo entre os docentes, a Administração Central e os diretores das escolas, induzindo à criação de oportunidades e de estratégias que motivem os professores para o desenvolvimento profissional.

Ainda que humilde, apraz-nos a ideia de que o presente trabalho de investigação possa vir a constituir um contributo singelo para outros trabalhos que, no âmbito da formação de professores, se interessem pelo tratamento de problemáticas como a da articulação entre ADD e desenvolvimento profissional dos professores.

Deste modo, pensamos ter conseguido conferir a esta tese um carácter (in)formativo como contributo válido no âmbito da investigação educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. (2002). Políticas contemporâneas e avaliação educacional. In L. C. Lima & A. J. Afonso, *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 111-127). Porto: Edições Afrontamento.
- Afonso, I. (2009). *Recursos e percursos. Para a avaliação de desempenho dos docentes*. Lisboa: Plátano Editora.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Aguiar, J. L. (2011). *O sistema de avaliação de desempenho docente: tensões e desafios nas escolas e nos professores* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Alarcão, I. (1996). *A Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1997). Prefácio. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 7-8). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento Institucional – Que novas funções supervisivas? In J. Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola* (pp. 217-237). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2009). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Editora

Almedina.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Editora Almedina.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2011). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Editora Almedina.

Albarelo, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-George, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*, Lisboa: Gradiva.

Alcaraz, P., & Lafon, I. M. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. In A. R. Bisquerra (Org.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). Madrid: Editorial La Muralla.

Allal, L., Cardinet J., & Perrenoud, Ph. (dir.). (1979) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Lang.

Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1990). *A Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Presença.

Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Almeida, L. S., & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. (4ª Ed.). Braga: Psiquilíbrios.

Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Alonso, M. (1999). A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In N. S. C. Ferreira (Org.), *Supervisão educacional para uma escola de qualidade* (pp. 167-181). São Paulo: Cortez Editora.

Alves, M. F. M. (2013). *Avaliação do Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica* (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Alves, M. P. (2001). *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação* (tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação: Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P. (2008). Curso de formação de formadores – avaliação de desempenho docente, 5 e 6 de junho de 2008. Porto. Plataforma Moodle – www.ecd.min-edu.pt
- Alves, M. P. (2011). Reivindicar outra avaliação! [Web log post]. Consultado em março 31, 2011, de <http://correiodaeducacao.asa.pt>
- Alves, F. M., Costa, N., & Machado, E. A. (2012). *Investigação em avaliação do desempenho docente: estado da arte em Portugal (2008-2010)*. In C. S. Reis & F. S. Neves (Coords.), *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação (Vol. IV)* (pp. 667-672). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Alves, M. P., & De Ketele, J.-M. (Orgs.). (2011). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P., & Figueiredo, L. M. (2010). Consequências da avaliação de desempenho docente: perspetivas de professores de Educação Especial. In M. P. Alves & M. A. Flores (Org.), *Trabalho Docente, formação e Avaliação: Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 259-279). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, M. P., & Flores, M. A. org. (2010) *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, M. P., & Flores, A. M. (2011). *Trabalho Docente – Formação e Avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, M. P., Flores, A., & Machado, E. A. (2011). *Quanto vale o que fazemos?*

Práticas de avaliação de desempenho. Santo Tirso: De Facto Editores.

Alves, P. M., Gonçalves, F. R., & Machado, A. E. (2009). Formulação de objetivos individuais em contexto de avaliação de desempenho docente: um contributo prático-reflexivo para a sua operacionalização. *Elo*, 16, 215-225.

Alves, M. P., & Machado, E. A. (2003). Sentido da escola e sentidos da avaliação. *Revista de Estudos Curriculares*, Ano1, n.º1, 79-92.

Alves, M. P., & Machado, E. A. (2008). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Alves, M. P., & Machado, E. A. (Org.). (2010). *O pólo de excelência. caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores.

Alves, P. M., & Reis, P. M. J. (2009). Os documentos de gestão pedagógica e avaliação do desempenho docente. *ELO*, 16, 181-199.

Araújo, P. C. A. (2011). *Avaliação de desempenho docente na perspetiva dos professores avaliadores*. (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.

Avalos, B. (2010). O sistema chileno de avaliação do desempenho docente. In M. A. Flores (Org.). *A avaliação de professores numa perspetiva internacional* (pp. 46-62). Porto: Areal Editores.

Avalos, B., & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45, 254-266.

Ball, S. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 3-21.

Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215-228.

Ball, S. (2005). *Educação à Venda*. Viseu: Livraria Pretexto.

- Barbier, J.-M. (1985). *Avaliação em Formação*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Barbier, J.-M. (1990). *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2006). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Beca, C. (2007). O sistema de avaliação docente no Chile: a visão do ministério da educação. In S. Balzano (Org.), *O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina* (pp. 33-38). Brasília: UNESCO.
- Behrens, M. (2008). Reflexões sobre a síndrome do portefólio. In M. P. Alves & E. A. Machado (Org), *Avaliação com sentido (s): contributos e Questionamentos* (pp. 153-167). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bird, T. (1990). The schoolteacher's portfolio: an essay on possibilities. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Orgs.), *The new handbook of teacher evaluation – assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 241-256). London: Sage Publications.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (1996). *How to research*. Buckingham:

Open University Press.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1999). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R., & Biklen, S. (2000). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R., & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R., & Taylor, S. J. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizacionais que aprenden: promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.

Bonniol, J. J., & Vial, M. (2001). *Modelos de avaliação. Textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed.

Borges, A. E. S.T. (2012). *Perspetivas de avaliação de desempenho docente. Um estudo com professores em Cabo Verde* (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.

Bretel, L. (s/d). *Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial*. Acedido em 10 de junho de 2012 de http://espanol.geocities.com/cne_magisterio/3/1.1.e_LuisBretel.htm

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. H. Wozniak & K.W. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Brubacher, J., W., Case, C.W., & Reagean, T. G. (1994). *Becoming a reflective educator. How to build a culture of inquiry in the schools*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Burke, P. (1987). *Teacher development. Introduction, renewal and redirection*. London: The Falmer Press.
- Busto, M., & Maia, O. (2009). *Sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente*. Matosinhos: E&B Data.
- Cadório, L., & Veiga Simão, A. M. (2010). A investigação-ação na formação de professores : um caso de autorregulação da aprendizagem. In M. P. Alves & M. A. Flores (Orgs.), *Trabalho docente, formação e avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 101-127). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Cadório, L., & Veiga Simão, A. M. (2012). Comunidade de aprendizagem de professores de Português: Um caso de prática colaborativa na abordagem do currículo. In M. A. Flores & F. Ferreira (org), *Currículo e comunidades de aprendizagem: Desafios e perspectivas* (pp. 59-95). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Caetano, A. (2008). *Avaliação de desempenho – o essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Porto: Edições Asa.
- Cardoso, A. C. S. A. (2012). *Avaliação do desempenho docente e o professor titular: um estudo de caso numa perspectiva organizacional*. (Tese de

- Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação – guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, M. J. T. (2011). *Avaliação de desempenho e clima de escola* (Dissertação de Mestrado). Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- Chantraine-Demilly, L. (1992). Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação* (pp. 139-148). Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coelho, A. C., & Oliveira, M. L. (2010). *Novo guia de avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Texto Editores.
- Coelho, A. C., & Rodrigues, A. P. F. F. (2008). *Guia de avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Texto Editores.
- Cohen, L., Manion, I., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Colás Bravo, M. P. (1992). La Metodología Cualitativa. In M. P. C. Bravo & L. B. Eisman (Orgs.), *Investigación Educativa* (pp. 249-290). Sevilla: Ediciones Alfar.
- Colás Bravo, M. P. (1999). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. In L. Buendía, M. P. Colás Bravo & F. Hernández, *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 251-286). Madrid: McGraw-Hill.
- Comissão das Comunidades Europeias (2005). *Princípios comuns europeus para as práticas e qualificações do professor. Melhorar a qualidade da*

formação académica e profissional dos docentes. Acedido a 27 de outubro 2012 de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:PT:PDF>

Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2008). *Princípios orientadores sobre a organização do processo de avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação.

Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2008). *Recomendações sobre a elaboração e aprovação pelos Conselhos Pedagógicos de instrumentos de registo normalizados previstos no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, Ministério da Educação, 25 janeiro de 2008*. Recuperado em 12 julho, 2010, de http://www.ccap.min-edu.pt/Recomend_instrum_registo%20-%20aprovadas%20CCAP.pdf.

Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2009). *Regime de avaliação de desempenho docente. Contributos para a tomada de decisão*. Recomendações n.º 5/CCAP/2009. Lisboa: Ministério da Educação.

Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2010). *Orientações sobre a construção dos instrumentos de registo. Aplicação das Recomendações n.º 1/CCAP/2008 ao Decreto Regulamentar n.º. 2/2010, de 23 de junho*. Recomendações n.º. 6/CCAP/2010. Lisboa: Ministério da Educação.

Correia, J., & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: ASA.

Costa, J. (2007). *Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do rei...* In *Avaliação das escolas. Modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação, pp. 229-236.

Coutinho, M. C. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal. Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Centro de Investigação em Educação.

- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Curado, A. P. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: Um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e da Tecnologia
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Danielson, C. (2010). *Melhorar a prática profissional. Um quadro de referência para a docência*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Danielson, C., & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher evaluation in transition: emerging roles and evolving methods. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds), *The new handbook of teacher: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 17-34). Newbury Park: Corwin Press, Inc.
- Darling-Hammond, L. (1996). *The right to learn*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2010). Reconhecer e potenciar a eficácia docente: guia para decisores políticos. In M. A. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspetiva internacional. Sentidos e implicações* (pp. 197-235). Porto: Areal Editores.
- Darling-Hammond, L., & Maclaughlin, M. (1996). Policies that support professional development in an area of reform. In M. Mclaughlin & I. Oberman, (Eds.), *Teacher learning: new policies, new practices* (pp. 202-218). New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., Wise, A., & Pease, S. (1986). *Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature*. In E. House (Ed.), *New*

- directions in educational evaluation* (pp. 203-253). London: The Falmer Press.
- Day, C. (1993). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela, A. Nóvoa (org.). *Avaliações em educação: novas perspetivas* (pp. 95-114). Porto: Porto Editora.
- Day, C. (1999). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliação em educação: novas perspetivas* (pp. 95-114). Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2003). O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudança e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(2), 151-188.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto : Porto Editora.
- Day, C. (2007). A reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. In M. A. Flores & I. Viana (orgs.) *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 47-64). Braga: Universidade do Minho.
- Day, C. (2010). Formas de avaliação docente em Inglaterra: profissionalismo e performatividade. In M. A. Flores (org.), *A avaliação de professores numa perspetiva internacional. Sentidos e implicações* (pp. 141-162). Porto: Areal Editores.
- Day, C., & Gu Q. (2010). *The new lives of teachers*. London: Routledge.
- Deloitte (2009). *Estudo de impacto do modelo de avaliação dos docentes*. Lisboa: Ministério da Educação.
- De Ketele, J.-M. (1991). *L' évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles: De Boeck Université.

- De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjuguee en paradigmes. *Revue Française de Pédagogie*, 3. pp. 59-80.
- De Ketele, J.-M. (2008). Caminhos para a avaliação de competências. In M. P. Alves & E. A. Machado, *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 109-124). Santo Tirso: De Facto Editores.
- De Ketele, J.-M. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? In M. P. Alves & E. A. Machado (Coords.), *O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 13-31). Porto: Areal Editores.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research* Ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 1-28). Lincoln Thousand Oaks: Sage Publications.
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale development*. Newbury Park, NJ: Sage Publications.
- Doll, W. (2004). Currículo e controlo. *Revista de Estudos Curriculares*, 2(1), 7-41.
- Duarte, F. F. S. (2011). *Perceções de docentes sobre as dimensões da avaliação do desempenho docente – supervisão e colaboração na cultura docente* (Dissertação de Mestrado). Lisboa. Universidade Católica Portuguesa.

- Duke, D. L., & Stiggins, R. J. (1990). Beyond minimum competence: Evaluation for professional development. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *Handbook for the Evaluation of Elementary and Secondary Teachers*, Newbury Park, CA: Sage.
- Duke, D. L., & Stiggins, R. J. (1997). Más allá de la competencia mínima: Evaluación para el desarrollo profesional. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 165-187). Madrid: Editorial La Muralla.
- Eco, U. (2008). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-16). New York: McMillan.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Org). *Fazer Investigação. Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente. Dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (1994). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Feldman, A. (1999). *The role of conversation in collaborative action research*. Educational action research.
- Fernandes, D. (1994). *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.

- 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. *ELO*, 16, 19-23.
- Ferreira, A. J. M. (2012). *A interação avaliador e avaliado e o processo de avaliação de desempenho docente* (Dissertação de Mestrado). Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, V. (2003). O Inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Coords.), *Metodologias das ciências sociais* (pp. 165-196). Porto: Edições Afrontamento.
- Figari, G. (1993). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In A. Estrela & A. Nóvoa (orgs.). *Avaliação em educação: Novas perspetivas*. Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial*. Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (2007). A avaliação dos professores entre o controlo e o desenvolvimento. In *Atas da Conferência Internacional sobre avaliação de professores: visões ou realidades* (pp.17-26). Lisboa: Ministério da Educação.
- Figari, G. (2008), A avaliação de escola: questões, tendências e modelos. In M. P. Alves & E. A. Machado (Org), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 41-72). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Figari, G., & Lopez, L. M. (Éds). (2012). *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Filipe, J. M. (2011). *O relator enquanto supervisor na avaliação de desempenho*

docente: uma relação entre a teoria e a prática (Dissertação de Mestrado).
Leiria: Escola Superior de Educação.

Fitzgerald, T. (2010). Supervisão institucionalizada? A gestão do desempenho nas escolas da Nova Zelândia. In M. A. Flores (Org.), *Avaliação de professores numa perspetiva internacional: sentidos e implicações* (pp. 65-81). Porto: Areal Editores.

Flick, U. (2005). *Managing qualitative research. The Sage Qualitative Research Kit*. London: Sage Publications.

Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos – Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In: M. Moraes, J. Pacheco & M. Evangelista (Orgs.). *Formação de Professores – perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.

Flores, M. A. (2004). *The early years of teaching: issues of learning, development and change*. Porto: Rés-Editora.

Flores, M. A. (2009). Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* –2, 1, 240-256. Acedido em 18 setembro 2012 de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1art13.pdf>

Flores, M. A. (Org.). (2010). *A avaliação de professores numa perspetiva internacional. Sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores.

Flores, M. A., Day, C., & Viana, I. (2007). Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança: Um estudo com professores portugueses e ingleses. In M. A. Flores & I. Viana (Eds.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 8-35). Braga: Universidade do Minho - CIE.

- Flores, M. A., Hilton, G., & Niklasson, L. (2010). Reflexão, profissionalismo e qualidade dos professores. In M. P. Alves & M. A. Flores (Orgs). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 19-34). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Flores, M. A., & Pacheco, J. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A., & Shiroma, E. (2003). Teacher Professionalisation and Professionalism in Portugal and Brazil: What do the policy documents tell? *Journal of Education for Teaching*, 29 (1), pp. 5-18.
- Flores, M. A., & Veiga Simão, A. M. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Contextos e perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Rajala, R., & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional. In M. A. FLORES & A. M. VEIGA SIMÃO (Org.). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspetivas* (pp. 119-151). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Foddy, W. (2002). *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fonseca, M. J., Gonçalves, M. F., Mouraz, A., & Ramalho, H. M. P. (2004). *Avaliação: rotas e viajantes*. Viseu: ISPV.
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na formação de professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. In M. A. Flores & I. Viana (Eds.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp.

71-82). Braga: Universidade do Minho - CIE.

Formosinho, J., & Machado, J. (2009). Desempenho, mérito e desenvolvimento. Para uma avaliação mais profissional dos professores. *ELO*, 16, 287-306.

Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Fortin, M.-F. (1999). *O processo de investigação: Da conceção à realização*. Loures: Lusociência.

Fortin, M.-F. (2003). *O processo de investigação*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.

Fortin, M.-F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.

Fortin, M.-F., Côté, J., & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.

Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidade de Navarra, S. A.

Freitas, M. J. V. (2009). Avaliação de desempenho docente: O desenvolvimento de um processo integrado. *ELO*, 16, 167-180.

Fullan, M. (1993). The complexity of the change process. In *Change forces: Probing the depth of educational reform*, pp. 19-41. Falme Press.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola: como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Garcia, C. M. L. (2013). *Entre a avaliação de desempenho e o desenvolvimento profissional docente: o lugar da supervisão. Estudo numa escola*

- secundária*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Garcia, M. M. R. (2011). *Avaliação do desempenho docente: as lógicas profissionais na voz crítica dos professores* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au coeur d' établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1995). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, J. (2009) *Em busca da identidade – o desnorde*. Lisboa: Relógio d' água.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of instruction. A developmental approach*. Newton: Publication Sales, Allyn and Bacon, Longwood Division.
- Goldrick, L. (2002). *Improving teacher evaluation to improve teaching quality*. New York: National Governors Association – Center for best practices.
- Gomes, A. M. O. (2012). *O papel da supervisão na avaliação de desempenho docente* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Gomes, M. C. (2010). *Avaliação do desempenho docente – objetivos e controvérsias*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

- Gómez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor : a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Gonçalves, F. R. (2010). Da observação de aulas à avaliação do desempenho docente: cinco princípios, um corolário e uma proposta. O primado da legitimidade explicativa ou as implicações da infraecologia. In M. P. Alves & E. A. Machado (Org.), *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 54-88). Porto: Areal Editores.
- Gonçalves, F. R., Alves, M. P., & Machado, E. A. (2009). Formulação de objetivos individuais em contexto de avaliação de desempenho docente: um contributo prático-reflexivo para a sua operacionalização. *Elo*, XVI, 215-225.
- Graça, A., Duarte, A. P., 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.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, Califórnia: Sage publications. Disponível em (http://books.google.pt/books?id=2oA9aWINeooC&pg=PA199&dq=guba+e+lincoln+1981&hl=pt-PT&sa=X&ei=_EVQUb2gHomw7AaX-oCwDA&ved=0CC0Q6AEwAA e consultado a 25/03/2013).
- Guedes, M. P. S. (2012). *Avaliação de desempenho docente – o futuro começa ontem* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto : Porto Editora.
- Hadji, C. (1995). A Avaliação dos professores. Linhas diretivas para uma metodologia pertinente. In A. Estrela & P. Rodrigues (Org.). *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação* (pp. 27-36). Lisboa: Edições

Colibri.

- Hadji, C. (2002). Entre a formação inicial e a formação continuada dos professores: qual conexão? Por uma estratégia de formação continuada, com acompanhamento. In M. Marfan (org.). *Congresso brasileiro de qualidade na educação. Formação de professores*. Simpósios. Brasília, vol. I.
- Hadji, C. (2010). A avaliação de professores em França. Da inspeção ao acompanhamento pedagógico? In M. A. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspetiva internacional: sentidos e implicações* (pp. 114-139). Porto: Areal Editores.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times – teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Mc Graw-Hill.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teacher's perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, D. (1995). *School culture, school effectiveness and school improvement. School effectiveness and school improvement*, 6 (1), 23-46.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições

Sílabo.

Hill, M. M., & Hill A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Igea, D., Agustín J., & Martin A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociais*. Madrid: Dykison.

Iwanicki, E. (1990). Teacher evaluation for school improvement. In J. Millman e L. Darling-Hammond. *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 158-171). London: Sage Publications.

Janesick, V. (2000). The choreography of qualitative research design: Minuets, improvisations, and crystallization. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research* (pp. 379-400). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Katz, L., & Raths, J. (1985). A framework for research on teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 36 (6), 9-15.

Kelle, U. & Erzberger, C. (2002). Quantitative and qualitative methods: no confrontation. In U. Flick, E. V. Kardorff & I. Steinke (Eds.). *Qualitative research: a handbook* (pp. 172-177). London: Sage Publications.

Keltchermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. In C. Day & J. Sachs (org.) *International Handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 217-237). Berkshire, England: McGraw-Hill Education.

Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M.A. Flores & A. M. Veiga Simão (Org.) *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp. 61-98).

Mangualde: Edições Pedagogo.

Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Newbury. Park: Sage Publications.

Kuhn, T. (1972). *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Le Moigne J.-L., & Carre D. (1977). *Auto-organisation de l'entreprise. 50 propositions pour l'autogestion*. Paris: Les Editions d'Organisation.

Le Moigne, J.-L. (1999). *O construtivismo dos Fundamentos*. Vol. I. Lisboa: Instituto Piaget.

Le Moigne, J.-L. (2006). *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*. Aix Marseille: Université Paul Cézanne.

Lessard, C., & Tardif, M. (2009). As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In M. Tardif e C. Lessard (Orgs). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais* (pp. 255 -277). Petrópolis: Editora Vozes.

Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2010). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, J. Á. (2001). Forgetting about friendship: using conflict in teacher communities as a catalyst for school change. *Journal of Educational Change*, 2, 97-122.

Lima, J. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Lima, J. Á., & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

- Little, J. W. (1987). Teachers as colleagues. In V. Richardson-Koehler (Ed.), *Educators' handbook: A research perspective* (pp. 491-510). New York: Longman.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Record*, 91 (4), 509-536.
- Lopes, C. (2005). *Caracterizar a ação educativa para ensinar a partir do aluno. A avaliação como instrumento de elaboração de "carta de sinais" de necessidades específicas de educação e formação*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Lourenço, D. A. C. (2008). *A avaliação do desempenho docente: necessidades percebidas pelos professores avaliadores. Um contributo para a definição de um plano de formação*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- MacBeath, J., Boyd, B., Rand, J., & Bell, S. (1996). *Schools Speak for Themselves: Towards a Framework for Self-evaluation*. Glasgow: University of Strathclyde, Quality in Education Centre.
- Machado, E. A. (2007). *Avaliação e Participação: Um estudo sobre o papel dos atores na avaliação da formação contínua* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Machado, E. A. (2008). Perspetivas e tendências da investigação em avaliação. Hipóteses Para a (Re)Interrogação de uma Atividade. In M. P. Alves, E. A. Machado, J. A. Fernandes & S. Correia (Orgs.) *Atas do Seminário de Avaliação: Contributos da investigação para as práticas quotidianas de desenvolvimento curricular das escolas* (pp. 5-19). Braga: Universidade do Minho - CIEd.
- Machado, E. A. (2009). Para uma perspetiva crítica dos "modelos" de avaliação do desempenho docente. *Elo*, 16, 51-58.
- Machado, E. A. (2013). *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Elementos para*

uma genealogia da avaliação. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

Machado, E. A., Abelha, M., Barreira, C., & Salgueiro, A. (2012). Avaliação pelos pares: percurso normativo da avaliação do desempenho docente em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46-1, 73-93.

Machado, E. A., Alves, M. P., & Gonçalves, F. R. (Org.). (2011). *Observar e avaliar as práticas docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Madaus, G. F., & Kellaghan, T. (2000). *Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation*. Massachusetts: Kluwer Academic Publishers.

Marcos, A. L. R. (2013). *Lógicas de Supervisão Pedagógica em Contexto de Avaliação de Desempenho Docente* (Tese de Doutoramento). Porto: Universidade Portucalense.

Marcelo, C. (1999). *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Maroco, J. (2003). *Análise Estatística - Com Utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130- 140.

McLaughlin, M. (1990). Embracing contraries: Implementing and sustaining teacher evaluation. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 403-415). London: SAGE.

McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Minayo, M. C. S. (2000). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC.

- Monteiro, A. R. (2008). *Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação*. Porto: Porto Editora.
- Morais, J. (2009). A avaliação de desempenho dos docentes – uma ferramenta ao serviço da gestão. *Revista ELO n.º 16*, pp. 11-18.
- Moreira, J. M. (2006). Investigação quantitativa: Fundamentos e práticas. In J. Lima, J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 41-84). Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. A. (2009). A avaliação do desempenho docente: perspetivas da supervisão pedagógica. In F. Vieira *et al.* (Orgs.), *Pedagogia para a autonomia, reconstruir a esperança na educação* (pp. 241-258). Braga: CIED.
- Moreira, M. A. (org.) (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Pedago.
- Moreira, M. A., Durães, A. C., & Silva, A. M. (2010). Escrita e supervisão: o diário colaborativo como discurso e prática de emancipação. In Vieira *et al.* (Orgs.) *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp.137-198). Mangualde: Edições Pedago.
- Morgado, J. (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Mota, V. A. A. (2009). *O novo modelo de avaliação do desempenho docente: formação e perceções dos agentes avaliativos*. (Dissertação de Mestrado). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Murillo, J. F. (2007). Uma visão panorâmica da avaliação do desempenho docente na Europa e na América. In *Atas da Conferência Internacional: Avaliação de Professores Visões e Realidades* (pp.33-48). Lisboa: Ministério da Educação.
- Natriello, G. (1990). Intended and unintended consequences: purposes and effects of teacher evaluation. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Orgs.),

The new handbook of teacher evaluation – assessing elementary and secondary school teachers (pp. 35-45). London: Sage Publications.

Neves, E. F. (2010). *Estudo de uma escala de autoavaliação da prática docente. Contributos para o desenvolvimento profissional* (Dissertação de Mestrado). Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Nevo, D. (1990). Normative dimensions of evaluation practice. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (ED). *The international encyclopedia of educational evaluation* (pp. 89-91). Oxford: Pergamon Press.

Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro: un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Nias, J., Southworth, G., & Yeomans, R. (1989). *Staff Relationships in the Primary School*. London: Cassell.

Nóvoa, A. (1991). Conceções e práticas de formação contínua de professores. In A. Nóvoa (org.), *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas* (pp. 1-34). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Nóvoa, A. (1992). A pedagogia, os professores e a escola – há tanta coisa a mudar nestes anos 90! In *A educação em Portugal – Anos 80/90* (pp. 81-85). Cadernos do Correio Pedagógico. Porto: Edições ASA.

Nóvoa, A. (2007). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2008). O regresso dos Professores. In Ministério da Educação (org.) *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 21-39). Conferência promovida no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: Ministério da Educação.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill Inc.

OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. Rio Tinto: Edições ASA.

- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: estudos de caso*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Oliveira, M. E. S. (2012). *O Caminho labiríntico da avaliação do desempenho docente: um estudo com professores de línguas estrangeiras*. (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2006). *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Paquay, L. (2004). *L'Évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, I. B. (2009). *Avaliação do desempenho docente e conflitos profissionais: ensaio de um enquadramento e exploração de evidências sobre o caso português*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, P. (1999). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 171-190). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

- Perrenoud, P. (2002). *Escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa. Gradiva.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramalho, H. M. P. (2012). *Escola, professores e avaliação: Narrativas e racionalidades da avaliação do desempenho docente na escola básica portuguesa* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Reis, F. L. (2010). *Como elaborar uma dissertação de mestrado. Guia prático*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.
- Reis, P. (2009). Histórico-normativo da avaliação do desempenho docente. *ELO*, 16, 283-285.
- Reis, P. (2011). Construir um referencial para a observação de aulas em contexto de avaliação de desempenho docente: o contributo da referencialização. In E. A. Machado, M. P. Alves & F. R. Gonçalves (Org.), *Observar e avaliar as práticas docentes* (pp. 47-63). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Ribeiro, C., & Flores, M. A. (2008). A autoavaliação no contexto da avaliação do desempenho docente. In M. P. Alves, E. A. Machado, J. A. Fernandes & S. Correia (org.). *Atas do seminário de avaliação: contributos da investigação para as práticas quotidianas de desenvolvimento curricular das escolas* (pp. 506-534). Braga: Universidade do Minho - CIED.
- Ribeiro D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola*

- em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 89-106). Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, F. M. (2011). *Supervisão entre pares: contributos para a melhoria das práticas de ensino* (Dissertação de Mestrado). Porto: Universidade Portucalense.
- Rodrigues, A., & Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação de desempenho dos professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rodrigues, M. C. S. M. (2011). *Avaliação de desempenho dos professores: contributos para mudanças e desafios* (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Rodrigues, P. (1999). A avaliação curricular. In A. Estrela & A. Nódoa (Orgs.), *Avaliação em educação: novas perspetivas* (pp.15-76). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, P. (2002). Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. C. (1996). A educação básica numa perspetiva de formação ao longo da vida. *Revista Inovação*, 9, 3, 205-217.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-103.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rosenoltz, S. (1989). *Teacher's workplace: the social organization of schools*. New York: Longman.
- Rouiller, J. (2008). A autoavaliação de um projeto de escola: uma profissionalização de um ator coletivo. In M. P. Alves & E. A. Machado (coords.), *Avaliação com sentido (s): contributos e questionamentos* (pp.

- 73-96). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Orgs.); *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 99-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 15-47). Lisboa: Gradiva.
- Sanches, M. (1997). *Para um ensino de qualidade: Perspetiva organizacional*. Inovação, 10 (2-3), 165-194.
- Sanches, M. (2007). Construindo a cidadania democrática: valores emergentes do discurso político no período revolucionário (1974-1975). In M. F. Sanches, F. Veiga, F. Sousa, & J. Pintassilgo (Eds.), *Cidadania e liderança escolar* (pp.39-57). Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho. Identidades, visões e instrumentos para a ação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santos, B. S. (2007). Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico. In *Revista Lusófona de Educação*. Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação (Ceief).
- Santos Guerra, M. Á. (1993). Los abusos de la evaluación. In Santos Guerra, M. A., *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidonda: Ed. Aljibe.
- Santos Guerra, M. Á. (2002). *Os desafios da participação: Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (org.) (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento*

Profissional. Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (2000). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.

Schön, D. (1991). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers Press, Columbia University.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 301-309). Lisboa: D. Quixote.

Schön, D. (Ed.). (1993). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. *American Educational Research Association monograph series on curriculum evaluation*, 1, (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.

Scriven, M. (1981). Summative teacher evaluation. In J. Millman (Ed). *Handbook of teacher evaluation* (pp. 244-271). London: Sage Publications.

Scriven, M. (1988). Philosophical inquiry methods in education. In R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education* (pp. 131-148). Washington, DC: American Educational Research Association.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. London: Sage Publications.

- Scriven, M. (1996). Selección del Profesorado. In J. Lillman e L. Darling-Hammond (eds.), *Manual para la Evaluación del Profesorado* (pp.107-146). Madrid: Editorial La Muralla.
- Scriven, M., & Stufflebeam, D. (1978). *Avaliação educacional (II) perspectivas – procedimentos – alternativas*. Petrópolis: Vozes.
- Senge, P. (1999). *The fifth discipline. Art and the practice of the learning organization*. London: Century Business.
- Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: Algumas estratégias para a integração. *Ciências da Saúde Coletiva*, 5 (1), 187-192.
- Shaffer, D. W., & Serlin, R. C. (2004). What good are statistics that don't generalize? *Educational Researcher*, vol. 33, nº 9, pp. 14-25.
- Shalock, R. L., & Keith, K. D. (1993). *Quality of life questionnaire*. Worthington, Ohio: IDS Publishers.
- Shinkfield, A. (1995). Principal and peer evaluation of teachers for professional development. In A. Shinkfield & D. Stufflebeam. *Teacher evaluation. Guide to effective practice* (pp. 302-318). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Shinkfield, A., & Stufflebeam, D. (1989). *Evaluación Sistemática: guía teórica e práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Shinkfield, A., & Stufflebeam, D. (2007). *Evaluation Theory, Models and Applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silva, F. L. V. (2012). *Equidade e objetividade na avaliação do desempenho docente: a construção dos instrumentos de registo* (Dissertação de Mestrado). Porto: Universidade Portucalense.
- Silva, F. L. V., & Machado, E. A. (2012, no prelo). Os instrumentos de registo na avaliação do desempenho docente. In *Atas I Workshop Departamento de Ciências da Educação e do Património*. Porto: Universidade

Portugalense.

Silva, F. L. V., & Machado, E. A. (2012). Equidade e objetividade na avaliação do desempenho docente: a prática de utilização dos instrumentos de registo. In *Atas VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Silva, F. L. V., & Machado, E. A. (2012). Equidade e objetividade na avaliação do desempenho docente: a prática de utilização dos instrumentos de registo. In *Atas Simpósio ADDin – Avaliação do desempenho docente: compreender a complexidade, sustentar a decisão*. Braga: Universidade do Minho.

Silva, V. (2009). *Para o estudo da entrevista*. Lisboa: Edições Colibri.

Simão, A. M. (2007). Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança? In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp.93-129). Braga: Cadernos CIEd. Universidade do Minho.

Simões, C., & Simões H. R. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp.37-57). Porto: Porto Editora.

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

Stake, R. E. (2006). *Evaluación Comprensiva y Evaluación Basada en Estándares*. Barcelona: Editorial Graó.

Stronge, J. (2006) (Ed.). *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice* (2ª ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.

- Stronge, J. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In M. A. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspetiva internacional. Sentidos e implicações* (p. 22-43). Porto: Areal Editores.
- Stronge, J., & Tucker, P. (2003). *Handbook on teacher evaluation. Assessing and improving performance*. New York: Eye on Education, Inc.
- Stufflebeam, D. L. (1997). A standards-based perspective on evaluation. In L. Mabry (Ed.), *Evaluation and the postmodern dilemma* (pp. 61-68). London: Jai Press, Inc.
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus & M. T. Kellaghan (Eds). *Evaluation models* (pp. 279-317). Boston: Kluwer.
- Stufflebeam, D. L. (2003). *The CIPP model for evaluation: An update, a review of the model's development, a checklist to guide implementation*. Paper read at Oregon Program Evaluators Network Conference, at Portland, OR. (<http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/CIPP-ModelOregon10-03.pdf>).
- Talbot, L. (2009). *L'évaluation formative: comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage ?* Paris: Armand Collin.
- Tardif, J., & Faucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In M. P. Alves & E. A. Machado (Orgs.), *O pólo de excelência* (pp. 32-52). Porto: Areal Editores.
- Tarrinha, A. J. S. (2010). *Observação do ensino no âmbito da avaliação do desempenho docente*. (Dissertação de Mestrado). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 60-73). Porto: Porto Editora.
- Tavares, J., Alarcão, I., & Almeida, L. (1998). *Conhecer, Aprender, Avaliar*.

Porto: Porto Editora.

Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher's sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-227.

Tching, M. D. O., & Macedo, M. G. F. M. (2009). Objetivos Individuais, Instrumentos de Registo e Indicadores de Medida. *ELO*, 16, 227-230.

Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: PROFEDIÇÕES/Jornal a Página.

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

Torres Santomé, J. (2006). *A desmotivação dos professores* (J. Paraskeva & I. Vasconcelos, Trads.). Mangualde: Edições Pedagogo.

Tracy, J. S. (2002). Modelos e abordagens. In J. Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola* (pp. 20-92). Porto: Porto Editora.

Tucker, P. D., & Stronge, J. H. (2007). *A avaliação dos professores e os resultados dos alunos*. Porto: Asa Editores.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tyler, R. W. (1949). *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Globo.

UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990*. Consultado

em junho de 2010, em
unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf.

Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Org.). *Metodologia das ciências sociais* (2ª ed.) (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Vaz Freixo, M. (2010). *Metodologia científica: Fundamentos, métodos e técnicas* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Veloz, H. (2000). *La evaluación del desempeño del docente: un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba*. Cuba: Instituto Central de Ciências Pedagógicas. Consultado em maio de 2012 em
http://www.docentemas.cl/docs/La_evaluacion_del_desempeno_del_docente_en_Cuba.pdf.

Vial, M. (2008). Organizar a participação dos formandos na avaliação da sua formação – duas entradas possíveis: as tarefas e os critérios do projeto de formação. In M. P. Alves & E. A. Machado, *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 169-182). Santo Tirso: De Facto Editores.

Vial, M. (2009). *Se former pour évaluer: Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles: Éditions De Boeck.

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

Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes (Orgs.), *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp.15-44). Mangualde: Edições Pedagogo.

Vieira, F. (2009). Supervisão pedagógica e emancipação profissional. *Elo*, XVI,

31-35.

Vieira, F. et al. (2010). *No caleidoscópio da supervisão: imagens de formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (2010). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP – 1. Lisboa: Ministério da Educação.

Vilhena, T. (2000). *Avaliar o extracurricular: A referencialização como nova prática de avaliação*. Porto: Edições ASA.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zabalza, M. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 183, Mayor-Junio, 296-316.

Zabalza, M. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.

Zcheiner, K. M. (1992). Novos Caminhos para o *Practicum*: Uma Perspetiva para os Anos 90. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação* (pp. 115-138). Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril. Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 1/98 de 2 de janeiro. Revê o Estatuto da Carreira docente.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República N.º 201/2001-I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa. Regulamenta os perfis gerais de competência para a docência.

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro. *Diário da República N.º 14/2007-I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Introduce alterações ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 200/2007 de 22 de maio. Estabelece o regime do primeiro concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. *Diário da República N.º 79/2008-I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 104/2008 de 24 de junho. Estabelece o regime da prova pública e do concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular para o preenchimento de vagas existentes em cada escola/ agrupamento.

Decreto-Lei n.º 270/2009 de 30 de setembro. *Diário da República N.º 190/2009-I Série*. Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho. *Diário da República N.º 120/2010-I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos

Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.

Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República N.º 37/2012-I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Procede à décima primeira alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho.

Decreto Regulamentar n.º 14/92 de 4 de junho. *Diário da República N.º 152/92-I Série B*. Ministério da Educação. Lisboa. Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino não superior.

Decreto Regulamentar n.º 11/98 de 15 de maio. *Diário da República N.º 112/98-I Série B*. Ministério da Educação. Lisboa. Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos educadores de infância integrados.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro. *Diário da República N.º 7/2008-I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto Regulamentar n.º 3/2008 de 21 de janeiro. Regulamenta a prova de avaliação de conhecimentos e competências.

Decreto Regulamentar n.º 4/2008 de 5 de fevereiro. Define a composição e funcionamento do Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Decreto Regulamentar n.º 11/2008 de 23 de maio. Estabelece as normas relativas ao regime transitório de avaliação dos docentes para o ano escolar 2007/2008.

Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009 de 5 de janeiro. Estabelece um regime transitório de avaliação do desempenho dos professores.

Decreto Regulamentar n.º 14/2009 de 21 de agosto. Prorroga a vigência do regime de avaliação do pessoal docente, previsto no Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho. *Diário da República N.º 120/2010-I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga os Decretos Regulamentares n.º 2/2008, de 10 de janeiro, 11/2008, de 23 de maio, 1-A/2009, de 5 de janeiro, e 14/2009, de 21 de agosto.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República N.º 37/2012-I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga os Decretos Regulamentares n.º 2/2008, de 10 de janeiro, 11/2008, de 23 de maio, 1-A/2009, de 5 de janeiro, 14/2009, de 21 de agosto e 2/2010 de 23 de junho.

Despacho n.º 6753/2008 de 7 de março. Designa os membros do Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Despacho n.º 16872/2008 de 23 de junho. Aprova os modelos das fichas de autoavaliação e avaliação do desempenho dos docentes, bem como as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação.

Despacho n.º 20131/2008 de 30 de julho. Determina as percentagens máximas para a atribuição das menções de Muito Bom e Excelente, em cada escola/agrupamento.

Despacho n.º 2/DGRHE/2008 de 16 de setembro. Autoriza a abertura de concurso especial para a categoria de professor titular, destinado aos docentes posicionados nos índices remuneratórios 340, 299 e 245.

Despacho n.º 3/DGRHE/2008 de 16 de setembro. Autoriza a abertura de concurso especial para a categoria de professor titular, destinado aos docentes posicionados no índice remuneratório 340.

Despacho n.º 27136/2008 de 24 de outubro. Aditamento ao Despacho 7465/2008, de 13 de março. Delega as competências do avaliador.

Despacho n.º 31996/2008 de 16 de dezembro. Altera o Despacho n.º 20131/2008, de 30 de junho.

Despacho n.º 32048/2008 de 16 de dezembro. Determina os termos em que é efetuada a delegação de competências de avaliador.

Despacho n.º 3006/2009 de 23 de janeiro. Altera o Despacho n.º 16872/2008 de 23 de junho, que aprova os modelos das fichas de autoavaliação e avaliação do desempenho dos docentes, bem como as regras para a aplicação das ponderações e dos parâmetros classificativos.

Despacho n.º 19255/2009 de 6 de agosto. Determina os requisitos formais exigíveis para o trabalho a apresentar no âmbito da realização da prova pública de acesso à categoria de professor titular.

Despacho n.º 4913-B/2010 de 18 de março. Estabelece a fixação dos procedimentos a adotar no âmbito da apreciação intercalar da ADD, prevista na alínea b) do n.º 6 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 270/2009.

Despacho n.º 14420/2010 de 15 de setembro. *Diário da República N.º 180/2010-II Série*. Define as regras para a calendarização, pelos diretores dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, do procedimento de avaliação, bem como para a elaboração do relatório de autoavaliação e aprova as fichas de avaliação global do desempenho do pessoal docente.

Despacho normativo n.º 24/2010 de 23 de setembro. Estabelece os critérios a aplicar na realização da ponderação curricular.

Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro. *Diário da República N.º 206/2010-II Série*. Define os padrões de desempenho que poderão contribuir para orientar a ação dos docentes, para estimular a respetiva autorreflexão, para articular a avaliação do seu desempenho e para catalisar um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissionalidade docente.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República N.º 237/86-I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Lei de Bases do sistema Educativo. Cap. IV, Recursos Humanos.

Lei n.º 115/97 de 19 de setembro. *Diário da República N.º 217/97-I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa. Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 10/2004 de 22 de março. Edifica o Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública (SIADAP).

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República N.º 166/2005-I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa. Introduz alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 66-B/2007 de 28 de dezembro. Estabelece o sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na Administração Pública.

Portaria n.º 926/2010 de 20 de setembro. Estabelece os procedimentos a adotar sempre que não possa existir observação de aulas.

Portaria n.º 1333/2010 de 31 de dezembro. Estabelece as regras aplicáveis à avaliação do desempenho dos docentes que exercem funções de gestão e administração em estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, bem como em centros de formação de associação de escolas.

Resolução da Assembleia da República n.º 108/2009 de 17 de dezembro. Recomenda que, no prazo de 30 dias, seja revogada a divisão da carreira docente e seja concretizado um novo regime de avaliação do

desempenho docente.

Resolução da Assembleia da República n.º 90/2011 de 27 de abril. Define os princípios a que deve obedecer um novo quadro legal de avaliação docente.

Resolução da Assembleia da República n.º 93/2011 de 27 de abril. Recomenda que o Governo aplique um modelo simplificado de ADD, que tenha em conta a apreciação intercalar, devendo ser instruída nos termos do Despacho n.º 4913-B/2010.

ANEXOS

ANEXO A – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO



Questionário a Professores

Senhor(a) Professor(a),

Com este Questionário pretende-se recolher dados para a realização de uma Tese de Doutoramento em Educação em curso na Universidade Portuguesa Infante D. Henrique – Porto, subordinada ao tema **“QUALIDADE E EFICÁCIA NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: dos padrões de desempenho aos instrumentos de registo”**.

Para a consecução deste estudo, a sua colaboração torna-se imprescindível e traduz-se no preenchimento do presente Questionário. Não há respostas corretas ou incorretas, todas são válidas, desde que traduzam a sua forma de pensar e de agir. Toda a informação fornecida é estritamente confidencial, não sendo possível fazer a sua identificação individual.

Desde já, agradeço-lhe a sua disponibilidade!
Fátima Loreta

INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO

- O questionário é constituído por 6 páginas, frente e verso, e encontra-se organizado em 7 blocos temáticos.
- Em cada questão, **assinale com uma cruz (X)** a sua situação ou posição. Quando aplicável, utilize a opção **outra(s)** para acrescentar a sua resposta.

1ª PARTE – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Por favor, assinale com um X as suas respostas:

1. Sexo:

(1) Feminino

(2) Masculino

2. Idade (contabilizar até 31 de dezembro de 2012):

(1) De 20 a 30

(2) De 31 a 40

(3) De 41 a 50

(4) De 51 a 60

(5) Mais de 61

3. Tempo de serviço docente (contabilizar até final do ano letivo de 2012/2013):

(1) De 1 a 5

(2) De 6 a 15

(3) De 16 a 26

(4) Mais de 26

4. Tempo de serviço NA ESCOLA ONDE TRABALHA ATUALMENTE (contabilizar até 31 de agosto de 2012):

- (1) Menos de 1 (2) De 1 a 5 (3) De 6 a 15
(4) De 16 a 26 (5) Mais de 26

Assinale o respetivo número e designação:

5. Grupo de recrutamento a que pertence

- (1) Grupo disciplinar _____ (2) Designação _____

Assinale, novamente, com um X as suas respostas:

6. Habilitações académicas

- (1) Licenciatura (2) Pós-graduação (3) Mestrado
(4) Doutoramento (5) Outra Qual? _____

7. Situação Profissional

- (1) Do Quadro de Escola/Agrupamento
Em destacamento? SIM NÃO
(2) Do Quadro de Zona Pedagógica?
(3) Contratado(a)?

8. Para além da docência, exerce outros cargos?

- (1) SIM (2) NÃO
Se sim, quais?
(1) Membro da Direção (2) Membro do Conselho Geral
(3) Membro do Conselho Pedagógico (4) Diretor(a) de Turma
(5) Diretor(a) de Curso (6) Outro
Qual/Quais? _____

9. Na qualidade de avaliado, solicitou observação de aulas?

- (1) SIM (2) NÃO

10. Na qualidade de avaliador, algum dos seus avaliados solicitou observação de aulas?

- (1) SIM (2) NÃO

2ª PARTE – QUALIDADE E EFICÁCIA NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: dos padrões de desempenho aos instrumentos de registo

1. Indique o seu grau de concordância ou discordância em relação às afirmações que se seguem, com base na seguinte escala:

1 – Discordo Totalmente 2 – Discordo 3 – Não Concordo Nem Discordo 4 – Concordo 5 – Concordo Totalmente

I – FINALIDADES DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

	1 – DT	2 – D	3 – NC/ND	4 – C	5 – CT
1. A avaliação de desempenho docente tem como finalidade a melhoria do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos.					
2. A avaliação de desempenho docente permite a recompensa do mérito do desempenho dos professores.					
3. A avaliação de desempenho docente é um meio de promover o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores.					
4. A avaliação de desempenho docente fundamenta-se num projeto de desenvolvimento pessoal, alinhado com o Projeto Educativo de Escola/Agrupamento e com o Projeto Anual e Plurianual de Atividades.					
5. A avaliação de desempenho docente deverá estar assente na simplicidade e na desburocratização dos processos.					
6. É fundamental a coexistência dos atos de comunicação e de colaboração com vista ao sucesso de qualquer processo de avaliação de desempenho.					
7. A discussão e a reflexão sobre os processos de avaliação de desempenho a desenvolver e a implementar são importantes para alcançar a qualidade em educação.					
8. O exercício da prática de avaliação deve orientar-se por padrões de desempenho profissional.					
9. A avaliação de desempenho docente permite aferir os padrões de qualidade do desempenho profissional do docente.					
10. A inexistência de formação dos avaliadores dificulta a operacionalização do processo de avaliação de desempenho docente.					
11. Os professores são inúmeras vezes arredados das fases importantes de discussão, de conceção e de tomadas de decisão no campo da avaliação.					
12. É do interesse das escolas, das suas lideranças e dos próprios profissionais da educação, a missão de incentivar e apoiar os professores a assumir a responsabilidade da sua própria avaliação.					
13. Os professores desenvolvem processos de avaliação do desempenho de natureza partilhada.					

II – CONTRIBUTOS PARA A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

	1 – DT	2 – D	3 – NC/ND	4 – C	5 – CT
1. As práticas profissionais dos professores resultam de um profissionalismo colaborativo.					
2. Uma reflexão crítica sobre a prática profissional conduz a uma melhoria da ação.					

3. A escola tem capacidade para se autoregular e promover o seu desenvolvimento.					
4. O professor tem autonomia para tomar decisões.					
5. Os professores associam a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos a uma liderança forte, dinâmica e proativa.					
6. Reconhecer e premiar o mérito é condição essencial para dignificar a profissão docente.					
7. A identificação de boas práticas promove a motivação dos professores.					

III – COMPLEXIDADE DO TRABALHO DOCENTE

	1 – DT	2 – D	3 – NC/ND	4 – C	5 – CT
1. Nas escolas, o trabalho docente tem aumentado exponencialmente, sem uma definição assertiva das prioridades e das estratégias necessárias para a sua implementação.					
2. A complexidade do trabalho docente coloca em segundo plano a aprendizagem dos alunos.					
3. A complexidade do trabalho docente é confirmada pela investigação.					
4. A complexidade do trabalho docente pressupõe uma capacidade de resiliência dos professores face às solicitações dos alunos, pais/encarregados de educação, colegas e gestão.					
5. Os contextos de ensino têm em conta as condições físicas, psicológicas, emocionais e sociais do trabalho dos professores.					
6. O envolvimento em projetos contribui para a complexidade do trabalho docente.					
7. As constantes mudanças no contexto educativo promovem a ambiguidade do trabalho docente.					

IV – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

	1 – DT	2 – D	3 – NC/ND	4 – C	5 – CT
1. As competências profissionais exigem que, a par dos conhecimentos os professores se atualizem tendo em conta as relações interpessoais.					
2. O desenvolvimento profissional do professor reflete-se no seu empenho e na forma como este interage com a escola e com os seus agentes.					
3. O professor deverá ser um investigador da sua prática e um aprendente no decurso da sua vida.					
4. A colaboração é basilar para o desenvolvimento profissional dos docentes e, consequentemente, para a melhoria da instituição.					
5. A reflexão em conjunto num processo colaborativo contribui para a qualificação e consequente mudança do sistema educativo.					
6. As lideranças das instituições devem facultar aos professores oportunidades de renovação e atualização.					
7. As lideranças devem facilitar o desenvolvimento profissional dos professores para melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos.					
8. Os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada.					
9. A formação contínua é condição essencial para o desenvolvimento profissional dos professores.					

V – QUALIDADE E EFICÁCIA

	1 – DT	2 – D	3 – NC/ND	4 – C	5 – CT
1. A melhoria e eficácia da escola dependem do compromisso que cada um dos seus docentes assume para melhorar as práticas letivas com vista à obtenção de melhores resultados escolares.					
2. A colaboração encontra-se associada à melhoria da qualidade e eficácia do ensino e aprendizagem e também ao desenvolvimento das organizações escolares.					
3. A melhoria da qualidade e eficácia do ensino é produto de uma lógica reflexiva sobre os processos a implementar na avaliação do desempenho dos professores.					
4. Um sistema de avaliação de professores assente numa lógica de regulação, emancipação torna-se preponderante para a qualidade e eficácia da escola e o sucesso dos alunos.					
5. A autoavaliação permite ao professor identificar as componentes sobre as quais tem de se concentrar para melhorar a qualidade e eficácia do ensino.					
6. A melhoria da qualidade e eficácia está ligada às condições institucionais e estruturais do trabalho docente.					
7. A melhoria da qualidade e eficácia do ensino passa por uma escola que fomenta o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos professores.					

VI – QUADRO DE REFERÊNCIA PARA A PRÁTICA DOCENTE

	1 – DT	2 – D	3 – NC/ND	4 – C	5 – CT
1. O quadro de referência para a prática docente abrange todos os aspetos das responsabilidades de um professor que se refletem no seu trabalho diário.					
2. Um quadro de referência fornece uma linguagem comum e contribui para uma compreensão partilhada dos aspetos mais importantes da prática profissional dos professores.					
3. Uma boa prática docente só pode ser definida a partir de um quadro de referência para a docência.					
4. O quadro de referência tem em conta as necessidades dos professores principiantes e desenvolve as competências dos mais experientes.					
5. Os professores são capazes de enriquecerem a sua própria prática docente, quando as suas atividades de partilha, colaboração e reflexão são organizadas à volta de um quadro de referência comum.					
6. Um quadro de referência para a prática docente torna-se num poderoso processo de reflexão sobre a excelência do ensino.					
7. Um quadro de referência oferece aos professores uma estrutura para avaliarem a sua prática e para organizarem os seus esforços de aperfeiçoamento.					
8. O quadro de referência é primordial para o desenvolvimento profissional dos professores.					
9. Utilizar um quadro de referência permite tomar o ensino estruturado, ponderado e recompensador.					
10. A utilização do quadro de referência é fundamental para a implementação de um processo de avaliação de desempenho transparente, justo e equitativo.					

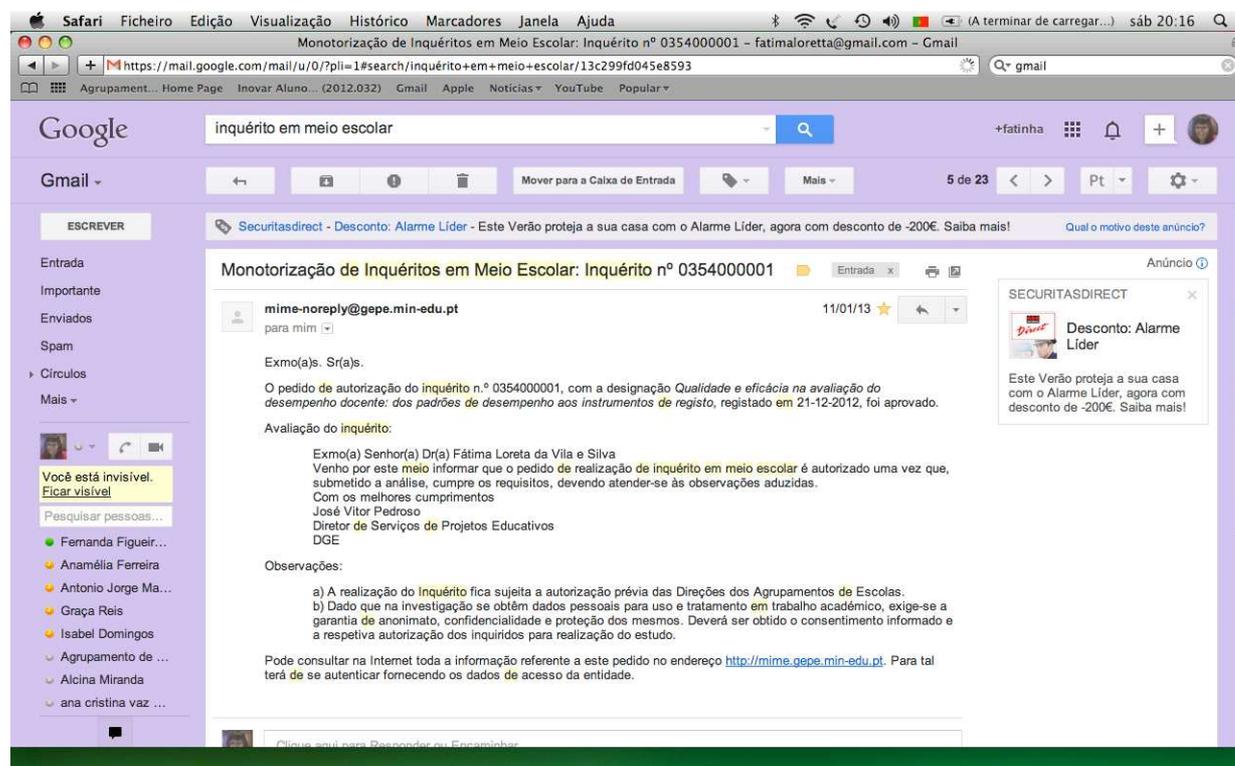
VII – PADRÕES DE DESEMPENHO E INSTRUMENTOS DE REGISTO

	1 – DT	2 – D	3 – NC/ND	4 – C	5 – CT
1. Os padrões de desempenho definem as características essenciais da profissão docente e as atividades profissionais que dela decorrem.					
2. Os padrões de desempenho são fundamentais na indicação do nível em que se deve situar o desempenho dos docentes.					
3. Um conjunto completo de padrões serve para indicar o que será medido e avaliado e a forma de recolher evidências empíricas do trabalho desenvolvido.					
4. Os padrões para a avaliação de desempenho docente devem ser claros e detalhados para que os avaliados conheçam os objetivos a atingir e os avaliadores apoiem a melhoria.					
5. A partilha de opiniões e a reflexão quanto à utilização dos padrões de desempenho torna-se crucial para a implementação de um processo de avaliação objetivo e equitativo.					
6. Os padrões de desempenho permitem (re)orientar a prática docente num quadro de crescente complexidade e constante mutação social.					
7. Os professores revelam autonomia para definir os seus padrões profissionais.					
8. Ao elaborar os instrumentos de registo, a escola deve ter em linha de conta os referenciais internos (documentos de gestão pedagógica) e os externos (padrões de desempenho).					
9. Cada professor deverá participar na construção dos instrumentos de registo, tendo em conta os normativos e os padrões de desempenho.					

Mais uma vez, o meu **BEM-HAJA** pela sua colaboração!

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DO INQUÉRITO EM MEIO ESCOLAR PELO
MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0354000001



**ANEXO C – AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DO INQUÉRITO POR
QUESTIONÁRIO PELO DIRETOR**



Exmo. Sr.
Diretor da Escola Secundária
(.....)

Viseu, novembro de 2012

Fátima Loreta da Vila e Silva, professora do quadro do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique – Viseu, vem por este meio solicitar autorização para realizar um estudo, no âmbito do Doutoramento em Educação em curso na Universidade Portucalense Infante D. Henrique – Porto, subordinado ao tema: **“QUALIDADE E EFICÁCIA NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: dos padrões de desempenho aos instrumentos de registo”**, sob orientação do Professor Doutor Eusébio André da Costa Machado – Universidade do Minho.

No âmbito do nosso estudo, optámos por uma amostra constituída por professores, de todos os grupos disciplinares, que lecionam no ano letivo 2011-2012, nas Escolas Secundárias do distrito de Viseu.

Com vista à realização do mesmo, iremos recorrer à aplicação de um Inquérito por Questionário para ser facultado a todos os professores da escola.

Está garantida toda a confidencialidade, adotando-se todos os comportamentos de natureza ética, de forma a não atentar contra a dignidade pessoal e profissional dos docentes.

Neste quadro, vimos solicitar autorização para aplicar o referido questionário na Vossa escola, estando convictos que o conhecimento produzido também vos pode ser útil.

Agradece desde já a atenção dispensada por V. Ex.^a, apresentando os seus melhores cumprimentos.

A doutoranda,

(Fátima Loreta da Vila e Silva)

ANEXO D – INSTRUMENTO DE ADD (VISEU)

Dimensão CIENTÍFICA E PEDAGÓGICA (60% - 60 pontos)				
Domínio	Parâmetros/Indicadores	Descritores	Pontuação	Elementos de verificação
Preparação e operacionalização das atividades letivas (30 pontos)	— Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas nas orientações curriculares.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresenta propostas para a elaboração de planos a longo prazo. 2. Apresenta propostas para a elaboração de planos a médio prazo. 3. Planifica tendo em conta a articulação curricular vertical. 4. Planifica tendo em conta a articulação curricular horizontal. 5. Planifica considerando os recursos pedagógicos disponíveis na escola. 6. Planifica com rigor científico, pedagógico e didático. 7. Adequa a planificação aos diferentes contextos e grupos de alunos. 8. Adequa as estratégias de ensino-aprendizagem aos conteúdos programáticos. 9. Diversifica as metodologias de ensino na planificação. 10. Conhece instrumentos pedagógico-didáticos de suporte ajustados às atividades letivas. 11. Integra as atividades de complemento curricular na planificação do ensino. 12. Partilha conhecimentos e experiências na preparação das atividades letivas. 13. Colabora na construção de planos de turma. 14. Cumpre os prazos previstos para as tarefas de planificação. 15. Apresenta nas datas previstas os documentos a integrar no dossier de disciplina/departamento 	0.1.2 (2x15)	Relatório de Autoavaliação Projeto docente (caso exista) Pareceres do avaliador Outros documentos da escola (ex: projetos; planos; relatórios; atas; processo individual)
Avaliação dos alunos e Regulação do ensino e da aprendizagem (30 pontos)	Operacionalização da dimensão científica, pedagógico-didática, comunicacional e relacional na lecionação e no gestão do sala de aula — Planificação e organização do processo de avaliação para efeitos de diagnóstico, regulação e certificação do processo de ensino. — Monitorização da atividade docente para efeitos de reorientação da planificação e do desenvolvimento do ensino	<p>-A considerar em sede de avaliação externa (quels observatórios).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aplica as orientações curriculares e programáticas nas decisões de avaliação. 2. Aplica os critérios aprovados pelos Departamentos Curriculares e/ou Grupo Disciplinar 3. Partilha e discute com os colegas os instrumentos de avaliação. 4. Planifica a avaliação diagnóstica das aprendizagens. 5. Planifica a avaliação formativa das aprendizagens. 6. Planifica a avaliação sumativa/final/global das aprendizagens. 7. Aprecia criticamente os resultados de avaliação, de acordo com as orientações curriculares. 8. Aprecia criticamente os resultados de avaliação, de acordo com as metas da escola. 9. Concebe ações de recuperação e melhoria em função dos resultados da avaliação. 10. Cumpre os prazos previstos para as tarefas de planificação da avaliação 11. Cumpre os prazos previstos para a entrega de resultados de avaliação. <ol style="list-style-type: none"> 1. Controla instrumentos de monitorização. 2. Utiliza instrumentos de monitorização. 3. Analisa criticamente os resultados da monitorização. 4. Partilha instrumentos e estratégias de reorientação das práticas 	0.1.2 (2x11)	Relatório de Autoavaliação Projeto docente (caso exista) Pareceres do avaliador Outros documentos da escola (ex: projetos; planos; relatórios; atas; processo individual)

Dimensão				
PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE (20% - 20 pontos)				
Domínio	Parâmetros/Indicadores	Descritores	Pontuação	Elementos de verificação
Participação na vida organizacional da escola (14 pontos)	— Participação na escola, nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Assiste a atividades integradas no Plano Anual de Atividades. 2. Dinamiza atividades integradas no Plano Anual de Atividades. 3. Participa na organização de atividades integradas no Plano Anual de Atividades. 4. Participa na concretização de atividades integradas no Plano Anual de Atividades. 5. Participa nas atividades das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e dos órgãos de administração e gestão. 6. Participa com sugestões na construção de documentos institucionais e orientadores da escola. 7. Cumpre o trabalho que lhe é atribuído, tendo em conta as competências inerentes aos cargos/funções. 	0 1 2 (2x7)	<p>Relatório de Autoavaliação</p> <p>Projeto docente (caso exista)</p> <p>Pareceres do avaliador</p> <p>Outros documentos da escola (ex: projetos; planos; relatórios; atas; processo individual)</p>
Relação com a comunidade (6 pontos)	— Participação em atividades que visem a articulação entre a escola, os pais e outras entidades.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dinamiza atividades que promovam o envolvimento dos pais e encarregados de educação e outras entidades na vida da escola/agrupamento. 2. Participa em atividades que visem o envolvimento dos pais e encarregados de educação e outras entidades na vida da escola/agrupamento. 3. Assiste às atividades que visam o envolvimento dos pais e encarregados de educação e ou outras entidades na vida da escola/agrupamento. 	0 1 2 (2x3)	

Dimensão				
FORMAÇÃO CONTÍNUA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL (20% - 20 pontos)				
Domínio	Parâmetros/Indicadores	Descritores	Pontuação	Elementos de verificação
Formação contínua e desenvolvimento profissional (10 pontos)	— Frequência de ações de desenvolvimento profissional.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Frequenta, com aproveitamento, as ações de formação contínua exigidas pelo ECD para progressão na carreira. (E-5, MB-4, B-3, R-2, I ou NF-0) 2. Frequenta outras ações de formação para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. (0 a 5) cada ação vale 1 ponto 		<p>Relatório de Autoavaliação</p> <p>Projeto docente (caso exista)</p> <p>Pareceres do avaliador</p> <p>Outros documentos da escola (ex: projetos; planos; relatórios; atas; processo individual)</p>
Melhoria da escola e das práticas profissionais (10 pontos)	— Aplicação do conhecimento adquirido na melhoria da escola e das práticas profissionais.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Partilha a informação das ações de formação frequentadas 2. Apresenta os relatórios de autoavaliação formalmente corretos. 3. Apresenta relatórios de autoavaliação com linguagem clara e rigorosa. 4. Apresenta sugestões de melhoria do funcionamento da escola 5. Apresenta sugestões de melhoria das práticas profissionais 	0 1 2 (2x5)	

ANEXO E – PROTOCOLO DA INVESTIGAÇÃO



Protocolo da Investigação

A investigação em curso insere-se no âmbito do Doutoramento em Educação, da Universidade Portucalense Infante D. Henrique, intitula-se como “Qualidade e Eficácia na Avaliação de Desempenho Docente: dos padrões de desempenho aos instrumentos de registo” e encontra-se a ser realizada em três Escolas Secundárias do distrito de Viseu.

Com vista a serem ultrapassadas algumas limitações decorrentes da adoção exclusiva de uma metodologia quantitativa, decidimos complementar a recolha quantitativa dos dados com o recurso a um estudo qualitativo, que pressupõe uma valorização da qualidade das entidades e dos processos e significados. Desta forma, recorreremos à utilização da técnica da entrevista como instrumento de recolha de informação, possibilitando complementar a informação recolhida junto dos Diretores das Escolas Secundárias em estudo e conferir-lhe um carácter mais objetivo, sistematizado e rigoroso.

Esta entrevista tem como característica o facto de ser semiestruturada, tendo como objetivo auscultar os Diretores, relativamente às suas perspetivas/concepções acerca do atual modelo de ADD e de todo o processo de ADD desenvolvido na sua Escola. Deste modo, perspetiva-se que as entrevistas realizadas sejam gravadas e numa fase posterior transcritas.

Os dados recolhidos serão utilizados para efeitos da investigação, podendo ser publicados na íntegra ou apenas excertos, garantindo-se a confidencialidade das informações. O anonimato será também garantido através de nomes fictícios.

A entrevista terá a duração provável de uma hora.

A investigadora,

O participante,

(Fátima Loreta da Vila e Silva)

ANEXO F – GUIÃO DA ENTREVISTA



Guião da Entrevista

<p>Objetivos gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aferir o papel do Diretor no processo de ADD desenvolvido na Escola ➤ Conhecer as perceções que os Diretores têm do atual modelo de ADD 		
<p>Designação dos Blocos</p>	<p>Objetivos Específicos do Bloco</p>	<p>Questões Orientadoras</p>
<p>A Legitimação da entrevista e motivação/negociação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Informar o entrevistado acerca da investigação; • Motivar o entrevistado; • Reforçar o Protocolo de investigação entre investigador e docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informar em traços gerais, a finalidade deste trabalho de investigação; • Solicitar a colaboração: a entrevista como diagnóstico de situação e contributo imprescindível para o sucesso do estudo; • Garantir o anonimato e a confidencialidade; • Requerer permissão para gravar magneticamente a entrevista.
<p>B Características biográficas e profissionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar um ambiente favorável à colaboração do entrevistado; • Caracterizar sucintamente o percurso profissional do entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gostaria de o ouvir falar acerca do seu percurso profissional: tempo de serviço; formação inicial; grupo de docência; nível de ensino; formação ao longo desse percurso; funções/cargos exercidos...

<p>C Finalidades da avaliação do desempenho docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as finalidades da ADD na Escola. • Avaliar o discurso de legitimação da ADD. • Conhecer a opinião do entrevistado sobre a importância da ADD ao nível das práticas educativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as finalidades da ADD? Para que serve? • O decreto regulamentar que regula a avaliação do desempenho docente estabelece uma relação entre a avaliação do desempenho e a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos. Considera que de facto a avaliação do desempenho desenvolvida na sua Escola tem contribuído para a referida melhoria? • Considera que a ADD permite regular as práticas de ensino? De que forma?
<p>D Efeitos da ADD no trabalho docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Auscultar o entrevistado sobre possíveis sugestões passíveis de reforçar e/ou melhorar as práticas docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Houve influência do processo de ADD na prática pedagógica? Porquê? Exemplifique. • Qual o efeito da ADD no clima/ambiente em que decorre o trabalho docente na sua Escola? • Como é que a ADD pode promover a partilha de experiências, de tarefas e de documentos/projetos? • Apresente algumas sugestões que, na sua opinião, poderão reforçar e/ou melhorar o trabalho docente. Destaque os seus possíveis contributos para tal.
<p>E Desenvolvimento profissional dos professores/Desenvolvimento organizacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os efeitos da ADD no desenvolvimento profissional dos professores e da organização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns autores afirmam que a avaliação de desempenho é importante para o desenvolvimento profissional dos docentes, mas também é vista como uma estratégia para o desenvolvimento da Escola. Vê alguma relação entre estas duas situações? • Deverão as lideranças promover o desenvolvimento profissional dos professores para melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos? De que forma?

		<ul style="list-style-type: none"> • Quais as estruturas de gestão mais interventientes na implementação do processo de ADD? Direção? SAAD? Coordenador de Departamento? Porquê? • De que modo é que a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos poderá ser associada a uma liderança forte, dinâmica e proativa?
<p>F</p> <p>Padrões de desempenho e instrumentos de registo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar a opinião do entrevistado sobre a utilização de padrões de desempenho • Compreender a organização do processo de ADD na Escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, a utilização de padrões de desempenho é fundamental para a implementação de um processo de avaliação de desempenho transparente, justo e equitativo? Porquê? • Na elaboração dos instrumentos de registo, a sua Escola teve em linha de conta quer os referenciais internos (documentos de gestão pedagógica) quer os externos (padrões de desempenho)? De que forma?
<p>G</p> <p>Avaliação do modelo de ADD</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as características de um modelo de ADD que contribua para a melhoria do trabalho docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que característica(s) deve ter um modelo de avaliação do desempenho que contribua para a melhoria do trabalho docente? • Apresente algumas sugestões que, na sua opinião, poderão reforçar e/ou melhorar o trabalho docente. Destaque os seus possíveis contributos para tal.

ANEXO G – ENTREVISTA AO DIRETOR DA ESCOLA A (DEA 1)

Entrevista DEA 1

Quais são as finalidades da ADD? Para que serve?

Na minha opinião, a avaliação do desempenho docente serve não, serviria... serviria... Não serve, neste momento... Serviria, por um lado para, portanto verificar ou aferir, evidentemente, o que é o trabalho quotidiano do professor, o seu envolvimento, quer na comunidade educativa quer no seu contexto também de sala de aula, serviria para escalonar os professores, em termos de desempenho e não em termos de antiguidade, portanto em termos do quadro... portanto da escola... Portanto, a avaliação do desempenho, no fundo, acabaria por ser um bom instrumento, efetivamente, se não tivesse, acho que se falou demasiado num processo que foi mal colocado, portanto foi mal equacionado à partida, até porque desde a estrutura do 1º Estatuto da Carreira Docente que a avaliação esteve sempre implícita nesse estatuto. Estava a ser feita, efetivamente... Provavelmente não estaria era a ser, portanto devidamente enaltecida como processo em si, portanto... Agora, em termos de avaliação, pois ela é um mecanismo fortíssimo para poder, efetivamente, aferir a qualidade, temos que ser corretos nisso, a qualidade do professor ao nível da intervenção, quer em contexto de sala de aula quer em contexto, inclusivamente social, dentro da própria escola, a forma como interage com os outros e depois, se calhar, fazer um escalonamento em termos de grupos ou quiçá departamentos, mas neste caso é mais aplicado em termos de grupos, de uma forma, se calhar, muito mais justa do que, efetivamente, o tempo de serviço. Porque, quer queiramos quer não as pessoas quando estão mais tempo, evidentemente, quer dizer é complicado... Sistematizam processos, sistematizam, portanto *modus operandi* que acabam por ser muitas vezes inócuos e não são, digamos, adequados, portanto a uma sociedade que vai desenvolvendo, como é óbvio.

Vamos lá a ver, porque é que a avaliação de desempenho, na minha opinião, não deveria ser chamada avaliação, não só de avaliação de desempenho? Portanto, porque evidentemente teríamos também que aferir, efetivamente, o próprio interesse do professor em conseguir ter ao longo do seu... portanto, de

um percurso normal ou de um ano letivo, quem diz do ano letivo diz em períodos curtos de dois anos, três anos, também ver até que ponto é que houve interesse da parte do professor, se teve ou não teve à sua disposição também processos de formação que lhe pudessem... portanto, valorizar-se... portanto, nos mais diversos domínios, cada um evidentemente com a sua especificidade. Portanto, desde que isso acontecesse pois evidentemente o professor teria que ser avaliado também nessa situação. Eu por exemplo... A mim, causa-me um bocado... faz-me um bocado de espécie quando as pessoas... quando estão na fase daquela progressão aparecerem pessoas com documentos a dizer assim: Como não teve à sua disposição..., portanto ele não tem culpa. Não, quer dizer ele... dá-me ideia que há... A gente se não tem no local A, vai ao local B, vai ao local C... Portanto, acho que isso é um bocadinho... Tapa-se o sol um bocadinho com a peneira... Acho que não é uma situação muito justa! Aliás, eu discordo totalmente disso! Aplico-a, porque, efetivamente, eu aqui aplico... Como se costuma dizer, nós nas escolas a nível de Diretores somos pura e simplesmente Sargentos numa hierarquia comparada, por exemplo com, a dos militares. Portanto, nós aqui o mecanismo de autonomia para nós não funciona muito bem, quer dizer, nós somos pura e simplesmente... somos colegas de todos os outros, enquanto Administração Pública aplicamos aquilo que, efetivamente, as pessoas nos mandam fazer e nomeadamente quem está acima de nós, porque eu... o que me causa muita espécie é que padroniza-se e aí acho que teria que haver algumas diferenças, algum nível de intervenção... o que tem que ser tem que vir de cima, nós não podemos virar a pirâmide ao contrário, não é? Deveria haver no que concerne às estruturas organizacionais e neste momento nas escolas... deveria haver alguma autonomia, mas verdadeira para que pudessem formatar, efetivamente, as escolas ao local, portanto, onde estão inseridas, quer à sua localização geográfica à sua tipologia de formandos, neste caso alunos, e isso não acontece. Portanto, os *curricula* são todos iguais, a gente aplica-os de diversas formas e isto daria, se calhar, também para uma tese de dissertação, não é? Escolas que... portanto, que têm uma matriz curricular única apresentam diferenças tão grandes em termos de resultados. Isso poderia também ser

devidamente avaliado. Embora o quadro da autonomia pressuponha uma adequação do *currícula*... Isso é uma falácia, isso não existe! Aliás, se formos a ver neste momento tivemos uma avaliação externa, por exemplo, que enalteceu, efetivamente, e o resultado foi magnífico. Fomos a única escola das secundárias de... (localidade) a ter *Muito Bom* em tudo, em todos os níveis e, efetivamente, na nossa população-alvo, portanto os nossos alunos... a base de recrutamento dos nossos alunos é eminentemente do meio rural... e rural profundo. Não estamos a falar de um meio rural... porque há aquele meio rural que ainda há, portanto, efetivamente... há alguma cultura, etc mas não... temos rural e rural profundo. Na abordagem que foi feita, nós naquele *ranking* dá-nos como cerca de 22% da nossa... dos nossos encarregados de educação estão situados entre o 12.º licenciaturas, portanto o que não é muito mau por aqui. Mas depois vamos ao resto. Nós, por exemplo, temos 10% só dos alunos nossos é que são aqui da urbe, área urbana e para-urbana e não temos mais. Portanto, isto já nos levou... já dissemos aí muita coisa...

O decreto regulamentar que regula a avaliação do desempenho docente estabelece uma relação entre a avaliação do desempenho e a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos. Considera que de facto a avaliação do desempenho desenvolvida na sua Escola tem contribuído para a referida melhoria?

De maneira alguma! Discordo, totalmente, disso! Para já, pronto, acho que isso é uma afirmação um bocadinho rigorosa demais para se... pronto, para que eu a consiga ver adaptada à minha escola como sendo uma realidade... Não! Para já não tenho... não fizemos nenhum estudo a esse nível e pode ser que agora com a avaliação interna deste ano a gente consiga fazer aí alguma correlação entre as coisas... Até porque, como nós sabemos, a avaliação de desempenho da forma que ela foi da Maria de Lurdes para cá... desencadeou um processo de virar costas entre os professores que foi uma coisa impressionante... utiliza-se, um pouco neste momento, a planificação como os alentejanos, utiliza-se a técnica da gaveta... estão a planificar, vem algum colega metem para baixo... portanto porque, neste momento, as coisas estão e não acontece só na

nossa... acontece em todo o lado! Mas, de forma alguma, há aqui uma relação de causa-efeito em relação ao processo de avaliação ter influência direta no rendimento dos alunos, nem de longe nem de perto. Para já não tenho dados que me permitam afirmar isso! Mas, por aquilo que eu tenho observado das conversas que tenho, principalmente com quem tem que fazer a coordenação da avaliação dos alunos, que é a minha colega de direção, e pronto, ou outras opiniões... Não acho que haja aí uma relação causa-efeito, nem de longe nem de perto!

Considera que a ADD permite regular as práticas de ensino? De que forma?

Houve influência do processo de ADD na prática pedagógica? Porquê? Exemplifique.

Não! Penso que não! Não acho que isso... que, efetivamente, tenha havido aí uma relação causal. Mas, tão só houve foi... houve foi um deixar de partilhar, inclusivamente, documentos que eram estruturantes, por exemplo. Isso verificou-se! Neste momento, posso dizer que depois da avaliação externa... eu, portanto, e a gente vê... as quartas-feiras à tarde são para quê? São para as pessoas trabalharem e a gente vê, mesmo quando há reuniões que são convocadas... Aliás, eu tenho... o meu trabalho que estou a fazer para apresentar na *Microsoft* é precisamente para ir buscar, fui buscar, portanto, a melhoria dos resultados dos alunos com uma interação dos professores entre eles, ou seja, digamos a planificação partilhada, a aula partilhada, o assistir à aula, o terem mais reuniões, eu aliás até aplico ali um termo que é “colaborativo”, entre os professores. É óbvio que a gente não tendo reuniões à quarta-feira, temos a escola vazia e aí é que se vê, efetivamente, onde é que está... Onde, antigamente, havia partilha, havia reunião, havia os grupos... chegava-se até mesmo ao nível da própria docência, aos grupos de nível, 7.º ano, 8.º ano, a partilha de documentação... que tornava, de certa forma também, uma prática muito mais homogénea, muito mais igualitária em relação aos próprios alunos... a avaliação... os testes dados em conjunto... Neste

momento, não está a acontecer!

Qual o efeito da ADD no clima/ambiente em que decorre o trabalho docente na sua Escola?

Quando nós num conjunto de docentes verificávamos que era uma prática corrente, deixou de o ser! Neste momento, melhorou substancialmente... eu já vi este ano as coisas... Se calhar, também foi o alerta... Não, é que eu dei o alerta! Como é que é que possível? Apesar de estarmos a nível nacional... estamos sempre acima da média nacional, eu este ano alertei que baixámos 35 lugares no *ranking* nacional. Vale o que vale! Isto pode funcionar como meros indicadores... nem sequer devemos fazer daqui uma... um grande problema, quando efetivamente... portanto, há situações em que... Pronto, o resultado foi mau a nível nacional! Foi para toda a gente! Pronto, nós não podemos, portanto, aferir que, efetivamente,... pronto, que houve menos empenho das pessoas. O que é um facto, é que houve! E, eu alertei, efetivamente, no início... Na primeira reunião geral de professores, alertei para o facto e com números e disse o que é que se estava a passar e, portanto, que teríamos que rever essa situação e que passava primeiro por uma grande reflexão a nível dos departamentos, em sede de departamento...

Como é que a ADD pode promover a partilha de experiências, de tarefas e de documentos/projetos?

Apresente algumas sugestões que, na sua opinião, poderão reforçar e/ou melhorar o trabalho docente. Destaque os seus possíveis contributos para tal.

É a reflexão a nível de departamento numa primeira fase. Eu, neste momento, também mudei um pouco e a partir de janeiro vou mudar ainda muito mais, vou ter reuniões... vou chamar os departamentos, os coordenadores de departamento para falarem comigo, até porque eu sou o presidente do Conselho Pedagógico. Vou chamar os outros colegas, mesmo até ao nível das

direções de turma, até por uma questão de também, nós aqui, termos um *feedback* correto. E, é óbvio que para os departamentos e isso também foi uma das achegas ou dos alertas que nos fizeram na avaliação externa... foi, precisamente, que nós deveríamos também não sobrecarregar, mas responsabilizar mais as estruturas intermédias. E, efetivamente, isso passa pelo tal trabalho colaborativo, portanto, com o qual estou a apresentar o meu trabalho lá em baixo... E, pronto! E, será, vamos lá a ver, nós apontamos para que, efetivamente, haja uma melhoria de resultados, mas isso pode não acontecer... Há variáveis que a gente não controla, não é? Portanto, há determinados tipos de situações e também, mesmo, a própria apetência dos próprios alunos... Nós temos anos, em que os alunos... Eu, este ano, tenho cá duas turmas de 10.º ano que quando chegarem ao 12.º, vão para altos voos. Nós, neste momento, estamos a fazer uma perspetiva... Daqui a dois anos, vou ter aqui 12.º anos brilhantes!

Alguns autores afirmam que a avaliação de desempenho é importante para o desenvolvimento profissional dos docentes, mas também é vista como uma estratégia para o desenvolvimento da Escola. Vê alguma relação entre estas duas situações?

Vamos lá a ver, a avaliação do desempenho deve ser vista como um meio para e não como uma questão de obrigação. Eu não posso querer ser melhor professor só pelo simples facto de estar a ser avaliado! Isso para já, acho que é um erro! Portanto, eu, todos os dias, é que tenho que refletir se, efetivamente, a minha prestação dentro da escola, no meu local de trabalho, é a melhor. E se me deito com a minha consciência tranquila de que tudo o que fiz dentro de uma sala de aula foi correto. A avaliação do desempenho não pode ser um meio para atingir o que quer que seja e numa atitude impositiva, penso que dá o resultado que deu... Agora, dizer assim, tem uma relação direta? Não tem! Não pode ter! Aliás, então, seria um mau profissional!

O professor chega à conclusão que... faz uma autoavaliação dele próprio... eu acho que tenho uma lacuna nisto... não há ninguém que o avalie... não há ninguém que veja... a não ser que seja... Vamos lá a ver, a não ser que nós

conseguimos retirar da situação presencial de uma observação de aula algumas situações em que o professor depois não... olha, o avaliador deu-me aqui assim... eu vou ver se consigo reforçar esta falha... Essa relação, sim! Acredito que sim! Portanto, podendo aqui através da observação de aulas e conversando com os colegas... A monitorização... portanto, a observação... portanto, as reuniões que normalmente se fazem para aferir... Aí sim! Aí não haja dúvidas que a avaliação do desempenho na formação direta do professor... e, pronto... que indica determinados caminhos que poderia não se aperceber...

Há uma coisa curiosa que eu gostava de lhe dizer, a *praxis*, neste momento, não sendo igual à que era aqui há alguns anos, da tesourinha e da cola, que só mudavam as datas e os cabeçalhos, agora com as novas tecnologias as coisas são semelhantes. São semelhantes, não é? São um bocado semelhantes... Não, mas é verdade! Eu, por acaso... pronto, não ando aí de cana de pesca... não ando aí a pescar, mas às vezes apercebo-me de coisas... e digo assim... Não! Basta uma pessoa ir aos arquivos dos departamentos... Eu, de vez em quando, vou e não ando a espiar absolutamente nada! Não ando a espiar absolutamente nada! Por uma questão de curiosidade, às vezes! Vou além, trago um dossiê e ponho-me a folhear e depois começo-me a rir um bocadinho! Digo assim... isto é ir ao encontro, um bocadinho, daquilo que é a inovação, criatividade...

Aqui há muita gente, muita rapaziada nova... Ficámos um bocado desfalcados este ano... que foram-se-nos embora uns catorze... lá para cima, para a Escola B, aflitos com horário zero e tiveram que ir, com muita pena minha, porque nós tínhamos... tínhamos e continuamos a ter um corpo docente, pronto, que nos dá garantias que, efetivamente, as pessoas são responsáveis, mas é como tudo... em todos os rebanhos há sempre uma ovelha negra...

Deverão as lideranças promover o desenvolvimento profissional dos professores para melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos? De que forma?

Eu tenho uma visão sobre essa matéria a dois níveis: Primeiro, o tipo de

liderança que nós aqui temos... que é uma liderança de tipo partilhado. Portanto, nós não temos aqui uma atitude impositiva, antes pelo contrário, tentamos que as pessoas não sejam obrigadas a... mas sim, serem elas próprias que sintam a necessidade de... O facto de nós termos um espaço aberto... daqui, portanto este espaço aqui... vem aí um intervalo, está ali gente... professores que entram, vêm e pedem para ir ao computador e vão e fazem com os colegas que estão ali, tanto com o senhor diretor como com os outros... Eu tento-me resguardar um bocado mais, pronto, por questões óbvias, não é por uma questão de... Portanto, porque é assim, eu tento ser o mais coordenador, neste caso um líder sem ser, portanto, eminentemente, interventivo. Gosto de saber as coisas, mas sou uma pessoa que estou dentro de tudo, mas não estou dentro de tudo em termos absolutos... Porque há determinado tipo de legislação, portanto está ali o dr. X que trata disso. Para mim, estratifica, alguma coisa que seja mais do meu foro, muito embora ainda em relação às coisas pedagógicas esteja até mais por dentro disso. Depois a partir daí, tentamos sempre fazer também aqui, portanto não diretamente, mas dar aqui, portanto, algumas não orientações, mas algumas solicitações no sentido também de haver alguma formação e realmente isso tem resultado. Nós temos tido aqui formação interna sem ser, evidentemente, validada, com muita gente em termos de assistência, portanto sem serem obrigados, portanto, em termos de voluntariado. Isso também é uma forma de ter, portanto... de passarmos também para os nossos colegas a nossa preocupação enquanto formação contínua e depois dá-me ideia que o facto de nós rapidamente termos recorrido a um sistema de informação, portanto, não só o projeto tecnológico que apareceu na altura do Sócrates, mas já nessa altura tínhamos alguma valorização a esse nível, depois, claro, melhorámos como todas as outras escolas, mas para além disso ainda fomos um bocadinho mais além. Fomos um bocadinho mais além... Portanto, a nossa plataforma *Moodle* está a funcionar. Não tenho ainda um dos projetos, que para mim era importantíssimo, que era a *INTRANET* a funcionar em rede mesmo, portanto com os colegas. Neste momento, estamos para fazer uma alteração ao *software* que temos para ver se conseguimos ficar ainda mais ligados, portanto,

ou ligados com maior facilidade. Agora, é óbvio que, por exemplo, sabendo nós que o nível de oferta formativa não tendo, por exemplo, o Centro de Formação não tem tido, penso eu, embora faça também... se calhar por culpa minha, porque faço parte do Conselho Pedagógico do próprio Centro de Formação, mas o Centro de Formação, dá-me ideia que fica um pouco aquém daquilo que seriam as expetativas... Portanto, os temas não têm sido, acho que não têm sido muito, pronto ele acaba por ir ao encontro aquilo que têm sido as propostas das escolas, mas, por exemplo, nós, portanto, aqui a nível da nossa escola, concretamente... tem ido muito naquilo que nós temos cá de melhor, vai para a área da Informática, vai para a área da Biologia, vai para a área, por exemplo, da Matemática ou da Química, mas em termos daquilo que também acho que é importante é uma visão mais geral, portanto quer do próprio ensino, até por questões de quebrar um pouco com este afastamento do professor da escola. Neste momento, quer queiramos quer não os professores cada vez que têm um bocadinho, raspam-se...

O problema realmente é que acaba por ser também castrador, enquanto... Aliás, deveria ser impulsionador e não... e acaba por ser castrador... é precisamente o sistema político. Quer dizer, nós temos tido e eu já disse isto uma vez a um Secretário de Estado e ele não gostou muito, ainda o Válder Lemos, em Coimbra... Estávamos numa reunião com diretores e ele começou a descascar a sério, começou a atacar e toda a gente ficou... e eu pedi a palavra! Quer dizer, estamos aqui quase duzentas, duzentas e tal pessoas... estive cerca de vinte minutos quase que a malhar a sério... eu gostava de lhe dizer que estamos cá em nome de após trinta anos do 25 de abril... já estávamos com vinte e oito equipas ministeriais, dava quase uma por ano... a culpa era dos professores e das escolas, das instituições... Se não fossem os professores e as escolas, o ensino em Portugal estava de rastos... Estava uma desgraça! Mas se não fosse isso, o ensino em Portugal estava de rastos! É que nós temos sido autênticas cobaias no meio destes indivíduos que andam ali... Eu pensei que este indivíduo fosse um bocadinho mais... uma mente mais aberta, mas afinal é um manga de alpaca.

Quais as estruturas de gestão mais intervenientes na implementação do processo de ADD? Direção? SAAD? Coordenador de Departamento? Porquê?

Eu acho que para já, antes de mais nada, deveria haver, na minha opinião, uma revisão do processo de avaliação e não ser... não vir de cima, portanto. Eu acho que nós, por exemplo, para precisamente ir ao encontro daquilo que pretende saber, que é... Nós conseguimos este ano e precisamente para que houvesse alguma agilização do processo, não só a nível da minha escola, porque no fundo e quer queiramos quer não numa situação... Vamos imaginar, numa situação de concurso o professor Y da Escola B ou da Escola A ou da Escola C ou de qualquer escola está sujeito a um processo, por exemplo, numa candidatura a uma vaga de concurso... estão os dois em igualdade de circunstâncias, eles têm que ser avaliados da mesma forma. Não pode haver aqui dois critérios completamente distintos de escola para escola e foi por isso que, por exemplo, conseguimos nós através de... pronto, dos diretores das escolas, fui eu, o W... todas as escolas do concelho de... conseguimos e isso passou-se em..., não sei se se passou nos outros lados... precisamente, para evitar discrepâncias em igualdade de circunstâncias... conseguimos padronizar uma ficha de avaliação igual para toda a gente... um instrumento de registo fantástico! E isso permite, efetivamente, pelo menos acabar com injustiças. Agora, a forma de adaptação a cada escola, depois a forma como se dá mais aqui ou ali... A SADD é que teve um papel mais interventivo, portanto foi a Secção de Avaliação de Desempenho do Pedagógico que reuniu, no entanto quem é que são as pessoas que estão nessa comissão? São os coordenadores de departamento e antes de passarmos para a fase de conclusão foram ouvidas as pessoas, pronto. No fundo, tenta-se não só que haja aqui uma partilha de opiniões, mas pelo menos fazer um documento que possa ser facilmente adaptável e justo na forma de o preencher.

De que modo é que a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos poderá ser associada a uma liderança forte, dinâmica e proativa?

Na sua opinião, a utilização de padrões de desempenho é fundamental para a implementação de um processo de avaliação de desempenho transparente, justo e equitativo? Porquê?

Eu acho, vamos lá a ver, eu sou um bocadinho avesso às receitas, porque o que resulta num determinado local pode não resultar num outro. Agora, que haja linhas orientadoras, portanto que sejam estruturantes para todos e às quais nós possamos ir, portanto, recolher alguma informação para podermos depois contextualizá-la num documento de avaliação nosso, não me parece que seja totalmente descabido. Agora, temos que ver, é que cada escola é uma escola. Vamos lá a ver, um professor... Vamos imaginar! Agora vamos para o Inglês... dois professores de Inglês: um é professor na Escola A, o outro é professor na Escola D. O da Escola D, em vinte e cinco alunos tem insucesso de setenta por cento e o da Escola A pode ter sucesso de setenta por cento e o da Escola A pode ser, portanto, no mesmo padrão de avaliação, o da Escola D pode ser excepcional... o resultado. Pode ser excepcional, portanto, e, no entanto, o que eu vou avaliar aqui na Escola A, portanto, tem os setenta e cinco por cento na mesma de sucesso, mas é manifestamente, portanto, negativo para o padrão de alunos que tem, as condições de trabalho, o nível de apoio que tem inclusivamente do seu próprio grupo, etc., etc. Portanto, há variáveis... E, há uma coisa que é curiosa, que nós estamos a ver se conseguimos fazer... já fizemos... que, por exemplo, os nossos alunos que entram aqui no sétimo ano até ao décimo segundo e chegam ao décimo segundo disparam de uma forma, com notas muito melhores do que aqueles que nos aparecem aqui no décimo ano. Porquê? Os que entram para aqui no sétimo, que fazem um percurso com o professor de Português, com o professor de Matemática até ao nono e depois do nono até ao décimo segundo, chegam com melhores resultados ao décimo segundo. Fomos ver, inclusivamente, os professores... os professores foram os mesmos. É óbvio que, também era uma turma que deu frutos fantásticos, até deu um indivíduo que foi para a NASA, portanto... Mas, na generalidade, os alunos que aparecem no sétimo ano até ao décimo segundo chegam com melhor avaliação, melhor aproveitamento. Agora, realmente, em termos de

exigência conseguir uma relação com a avaliação... que esteja estritamente ligada à avaliação de desempenho, não me parece...

Na elaboração dos instrumentos de registo, a sua Escola teve em linha de conta quer os referenciais internos (documentos de gestão pedagógica) quer os externos (padrões de desempenho)? De que forma?

O documento geral teve em conta não só as linhas orientadoras, teve em conta, efetivamente, todas as opiniões... daquilo que foi, portanto, o eco que chegou através dos coordenadores de departamento... portanto, essencialmente, foram esses... e, depois, efetivamente, aquela ficha que foi concebida para todas as escolas, que resultou, evidentemente, de um partir pedra durante várias reuniões com... sob orientação do mentor da avaliação, o Doutor Jorge Adelino da Costa, que também esteve como nosso formador agora em Lisboa e que realmente é um sabedor, não é? Como se costuma dizer, “quem sabe da louça, é o louceiro”, não é? E ele acabou, por ser... Efetivamente, a ajuda dele foi importantíssima para se conceber um documento que fosse estruturante e a partir daí depois cada escola, portanto, poder adaptá-lo de acordo com alguma especificidade ou alguma, portanto... também saída do conjunto de todos os departamentos e, portanto, que fosse, efetivamente, ao encontro daquilo que eram as expetativas dos professores.

Que característica(s) deve ter um modelo de avaliação do desempenho que contribua para a melhoria do trabalho docente?

Eu continuo a dizer que, portanto, a avaliação do desempenho, antes de mais nada, tem que ser vista não como... portanto, tem que ser vista como um processo absolutamente natural na evolução, portanto, do professor. E, aliás, a avaliação do desempenho faz-se a todos os níveis... noutra tipo de setores, quer da Administração Pública... Eu, por exemplo, sei que em Espanha, por exemplo, não têm avaliação de desempenho... os professores. Não sei se sabia disto? Em Espanha não há avaliação... Toda a gente tem, exceto a Espanha. A Espanha não tem! A avaliação do desempenho em Espanha não é feita. O professor entra... para já, é um bocadinho diversificado por causa das

regiões autónomas, certo? Os professores não estão indexados às escolas ou ao Ministério da Educação. Estão na dependência direta dos *ajuntamentos*, por exemplo. No caso de Castilla y León tem lá uma Secretária de Estado, chamaram-lhe eles Secretária de Estado... Ela é que dinamiza e organiza... Os pagamentos são feitos pelas autarquias... É um processo um bocadinho diferente! O professor entra na carreira e só se pedir, efetivamente, é que é avaliado. Nós temos um *hermanamento* aí com o Instituto Martín Hernández em Salamanca, que é uma escola idêntica à nossa... com mil alunos... oitocentos... mil... anda sempre naquilo e realmente nós fizemos aqui jornadas com eles e eles ficavam admirados. Como é que, exatamente... Muito embora, por exemplo, nós estamos agora... em noventa e três foi quando foi avançado o intercâmbio... em noventa e três, eles vieram cá e ficaram, pronto, a nossa avaliação na altura era o preenchimento do Relatório, não era? Que podia ser um bom meio, desde que fosse visto como deve ser, porque... pronto, e nessa altura quando nós dissemos que nós preenchíamos um relatório, eles disseram nós lá não... na altura não faziam isso e agora... entretanto, há bem pouco tempo estive aqui com o FIAVAL e falámos nisso e eles não... Não falaram na avaliação de desempenho, até porque como eles dependem diretamente das juntas de governação, pertencem às regiões autónomas. Portanto, eles não... e dependem diretamente do Governo Regional, pronto, e eles disseram que efetivamente, portanto, não faziam a avaliação do desempenho. Agora, da forma como está estruturada a avaliação do desempenho, portanto é melhor ter esta do que não ter nenhuma. Isso é um ponto prévio para... De que forma? Eu penso que deve ser dada mais autonomia, continuo a dizer mais autonomia... Poder, efetivamente, vir alguma orientação e a partir daí, portanto as pessoas fazerem aquilo que nós acabámos por fazer aqui. Nós achámos que por uma questão de mais equidade, de termos mais... portanto, no fundo um bocado mais de honestidade para julgar duas pessoas que estão nas mesmas circunstâncias, acho que o ponto de partida deveria ser o mesmo. Até porque não fazia sentido estarmos a avaliar... mas isto aplica-se também em relação ao próprio SIADAP. É uma coisa que não... enfim... e acho que, portanto, a avaliação do desempenho deve ser uma consequência e as pessoas têm que,

efetivamente, quer os que estão na carreira quer aqueles que estão para entrar na carreira não devem ver isto como sendo um castigo. Nós estamos muito pouco habituados... é que estávamos habituados também a ter um *modus operandi* muito virado para nós próprios.

Apresente algumas sugestões que, na sua opinião, poderão reforçar e/ou melhorar o trabalho docente. Destaque os seus possíveis contributos para tal.

Eu penso que nós temos que deixar de estar virados para nós próprios. Vivemos em sociedade, aliás nós não conseguimos viver sozinhos, isto é um facto. E, eu acho que da partilha de experiências... da partilha de experiências, efetivamente... portanto, dos vários exemplos que nós vamos tendo e eu... Por exemplo, eu sou um bocado apologista que, efetivamente, nós, por exemplo, mesmo até a nível de diretores... Nós tivemos aqui outro dia... trocaram-nos numa coisa que foi o POPH e eu, toquei a rebate, liguei aos colegas todos e fizemos uma reunião... Fui eu que dinamizei a reunião. Saiu um documento que foi enviado para o Ministro. Ele vai pegar naquilo e vai pô-lo no caixote de lixo, mas isso... E, realmente, mesmo nós os diretores devemos falar mais. Nós... cada um mete-se no seu casulo e ficou já, inclusivamente, marcada uma próxima reunião. Eu acho que nós tínhamos por obrigação de reunir, pelo menos, não digo semanalmente mas, pelo menos, de dois em dois meses e eu estou em constante... telefone para os colegas, há colegas que telefonam para mim... “Oh, pá, tenho este problema...” e isto acaba por refletir um pouco aquilo que é a avaliação. Eu acho que nós devemos ter uma partilha... Devemos, pronto, ter o mesmo ponto de partida. Temos, efetivamente, um objetivo comum que é a avaliação das pessoas que conosco trabalham, mas acho que, efetivamente, temos que chamar mais alguém. Não podemos estar... não podemos cada um fazer de sua forma. E, também, responsabilizar mais as coordenações, os departamentos. Os coordenadores de departamento têm que ser mais responsabilizados nesse aspeto. Têm que ser chamados também não só para a conceção daquilo que são os documentos, têm que, se calhar, arranjar outras estratégias que, efetivamente, consolidem um bocadinho mais a

avaliação. As pessoas... qual é o problema de eu ter... Vamos imaginar que... Não sou eu... que eu não o faria, a não ser que houvesse um outro tipo de situações, mas entrar dentro de uma sala de aulas para assistir à aula de um colega. Qual o problema? As pessoas só têm que estar... “Olha, eu hoje vou passar pela tua sala”, pronto por uma questão de alguma... de alguma... portanto, como é que hei de dizer? Para a pessoa estar a contar! Há uma dúvida, porque depois às vezes há muito o diz que disse... É evidente que eu nunca posso duvidar, digamos, do nível científico de um colega. Agora uma coisa é certa, há pessoas que são autênticos crânios. Eles sabem para eles. Se for para passarem a mensagem para outras pessoas, eles já não sabem e isso às vezes com pequenas coisas, resolve-se, não é? Uma alteração metodológica, às vezes uma pessoa que esteja e que se aperceba disso... “Olha está a acontecer isto...” “Vê lá e se for assim, não é melhor?” E a pessoa vai para casa refletir e não sei quê... e a pessoa planifica de outra forma... Pode melhorar, substancialmente, o seu desempenho! E melhorando o desempenho, certamente, há aqui uma relação também causa-efeito que os alunos... certamente, as aprendizagens também se melhoram. Portanto, há uma coisa que em relação... Não se pode fazer um cavalo de batalha da avaliação do desempenho. Ponto! A avaliação do desempenho é um ponto de partida para a melhoria de resultados, que é aquilo que a gente pretende. Não é para andarmos aqui à procura dos melhores ou... Isso, acho que é muito complicado, saber dizer se aquele professor é melhor que o outro. Pronto, a gente sabe que, efetivamente, na prática isso acontece, mas pronto... O ponto de partida é o mesmo. Os professores de Matemática saem das faculdades já com algumas... Oh pá, não, não me parece muito honesto dizer e não é honesto, de maneira alguma, dizer que a avaliação do desempenho é que esfrangalhou... Não! As pessoas é que partem de um princípio em que tudo era igual, porque foi! Digamos que, a coveira deste processo foi a Maria de Lurdes, quando tentou passar para a opinião pública que isto era uma cambada de pessoas que andavam aqui, davam umas aulecas e tal... e ninguém era avaliado, o que era mentira! Aí, aí é que houve um erro grande, foi de quem avaliava... dava *Satisfaz* a toda a gente, dava *Satisfaz* a todos os colegas, nem

que tivessem cinquenta, sessenta ou setenta faltas... Ele tinha *Satisfaz* à mesma... Quem avaliava... Entrou-se num tipo de nacional porreirismo, não é? Em que todos os professores no mínimo eram *Satisfaz*, quando não eram e a gente sabia que não! Bastava mesmo só pelo nível de assiduidade! E, a partir daí, implementar um processo que seja um bocadinho mais complicado e que já não passe pelo tal *Satisfaz*... porque quem queria ser *Bom* e quem queria ser *Muito Bom*, bastava só fazer um requerimento e era! Depois vinha a Comissão Externa de Avaliação para analisar o caso do professor A, B ou C, não interessa. Agora não haja dúvidas que, efetivamente, passou-se de um processo que era... porque quer queiramos quer não o processo de avaliação está no Estatuto. Desde o 1º... neste também está! Eu não percebo porque é que as pessoas e os próprios Sindicatos subscrevem uma coisa e depois... mas também é uma forma de eles sobreviverem, não é?

ANEXO H – ENTREVISTA AO DIRETOR DA ESCOLA B (DEC 2)

Entrevista DEC 2

Quais são as finalidades da ADD? Para que serve?

Há uma diferença entre para o que deveria servir e para que serve. Ela deveria servir para melhorar o sistema, essencialmente. Não serve para nada disso, serve para selecionar professores na progressão e não tem mais nenhum objetivo neste momento, prático, a não ser esse.

O decreto regulamentar que regula a avaliação do desempenho docente estabelece uma relação entre a avaliação do desempenho e a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos. Considera que de facto a avaliação do desempenho desenvolvida na sua Escola tem contribuído para a referida melhoria?

Não, a avaliação do desempenho não contribui em nada para a melhoria, porque os professores limitam-se a cumprir um ritual. É um ritual! A avaliação é um ritual! Neste momento, é um ritual que tem que ser cumprido, tem que se preencher, portanto há uma lista de coisas que é necessário cumprir nessa avaliação e o professor faz tudo por cumprir essa lista e depois acabou... Não tem qualquer outra utilidade.

Negativamente, tem impacto no relacionamento das pessoas. Acho que não tem nada de negativo nas aprendizagens. Não aquece, nem arrefece. Quem era bom, continua a ser bom. Quem era mau, se calhar passa a ser péssimo, ou coisa do género. Agora no relacionamento entre as pessoas, já aconteceram situações desagradáveis...

Considera que a ADD permite regular as práticas de ensino? De que forma?

Não. Da forma como está, não permite nada... A avaliação do desempenho, da forma como está, só cria problemas... Cada um continua a fazer o que fazia, nas aulas... Ouve, eu aqui estou a regular a nível de escola. Porque se falar no regular a nível mais global, então ainda muito menos... Cada um faz o que fazia... Sabe que tem ali duas aulas em que tem que ser observado. Ao longo

do ano, neste momento, nem sequer há um acompanhamento do avaliador, porque o novo modelo aponta só para uma leitura do relatório no final. Nesse aspeto, em termos relacionais até melhora um bocadinho em relação ao anterior modelo, mas não contribui nada para melhorar.

Houve influência do processo de ADD na prática pedagógica? Porquê? Exemplifique.

Não, nenhuma... Houve influência naquelas aulas que foram assistidas. Houve aulas ensaiadas para assistência...

Qual o efeito da ADD no clima/ambiente em que decorre o trabalho docente na sua Escola?

Criou situações delicadas e de desconforto entre colegas, entre gestão e alguns colegas quando a gestão era avaliadora. Com situações de recurso, situações de impugnação de avaliadores... Nalguns casos, e o mais curioso é que nenhum caso foi por haver um bom relacionamento entre as pessoas e as pessoas acharem que poderiam beneficiar... Não, era sempre por acharem que poderiam vir a ser prejudicadas. Criou, o anterior modelo, e cria o atual... Portanto, essa situação mantém-se... só que um bocadinho mais atenuada... porque da forma como está o atual modelo, o avaliador também está defendido e para não se chatear muito, dá a avaliação máxima e depois as normas legislativas que desempatem. Aliás, a própria secção também está um bocadinho à vontade nisso. Não têm que sujar as mãos: nem o avaliador, nem a secção...

Como é que a ADD pode promover a partilha de experiências, de tarefas e de documentos/projetos?

Enquanto a avaliação de desempenho for vista como um problema de concorrência entre os professores, não pode haver partilha nenhuma... porque o professor não vai partilhar com o colega algo que, depois, o pode vir a prejudicar em termos de carreira... porque pode estar a beneficiar o do lado e mesmo que não seja de forma muito objetiva que faça isso, subjetivamente ele

sabe que se estiver ali a mostrar muito, pode estar a beneficiar quem depois em termos de avaliação lhe passe à frente e na carreira ele fica para trás.

A avaliação de regulação não existe, neste momento é só de controlo. É um ritual, não é mais nada. De formativo não tem nada, porque a parte formativa apenas teria interesse se houvesse a tal partilha entre os colegas. E não há partilha, muito pelo contrário diminuiu significativamente. A partilha voluntária diminuiu, especialmente nas pessoas que estão a ser avaliadas e se partilham, não partilham aquilo que está incluído na avaliação.

Apresente algumas sugestões que, na sua opinião, poderão reforçar e/ou melhorar o trabalho docente. Destaque os seus possíveis contributos para tal.

Eu acho que, para melhorar era essencial o trabalho colaborativo. As pessoas terem tempo para trabalhar. E para isso, se calhar, era necessário acabar com algumas das tarefas que os professores têm na componente não letiva. Eu até digo que, os professores podem passar as 24 ou 25 horas na escola, mas escusam de passar 6 ou 7 horas ou a fazer substituições, ou trabalho OPTE, agora não se chamam substituições, mas vai dar ao mesmo, chamamos-lhe outra coisa, mas é o mesmo... Quando poderia ser feito trabalho em comum com outros professores para prepararem aulas, prepararem materiais e isso dá algum resultado e nesta escola tem sido feito. Neste momento, todos os grupos disciplinares têm em comum uma hora de trabalho semanal. Ao fim, das quatro e meia às cinco e meia, o que lhes permite, se quiserem, prolongar sem serem pagos o tempo, podem estar até às seis e meia. E, portanto, todos os grupos o têm em simultâneo. Agora, é evidente que uma hora é pouco, isto especialmente naqueles grupos que até partilham mais e que trabalham mais. Uma hora não é nada! Porque ainda há tempos uma colega me perguntava se as horas que estiveram num sábado ou domingo a fazer um teste, em casa de uma, se também podiam ser contabilizadas... porque fizeram um teste em comum e aqui, na escola, não chegou. Eu acho que, é o fundamental para melhorar as práticas. E a questão da formação, eu acho que a formação também passa por aí, a formação interpares e não a formação que nos

obrigam a fazer, têm que se cumprir aqueles créditos. A maior parte das vezes, a formação não tem nada a ver com as necessidades, é a oferta que existe. E a oferta que existe... neste momento, está na moda o empreendedorismo e é o que há mais para aí. Mas isso na prática não leva a nada. Em termos da melhoria da prática de ensino, vale zero. E, neste momento, eu tenho os professores todos da escola, quase todos formados em empreendedorismo. Em dois anos, quase todos são uns grandes empreendedores!

Alguns autores afirmam que a avaliação de desempenho é importante para o desenvolvimento profissional dos docentes, mas também é vista como uma estratégia para o desenvolvimento da Escola. Vê alguma relação entre estas duas situações?

Sim. Se a escola é constituída pelos docentes, se os elementos que constituem o grupo, a comunidade... e aqui, na escola, o mais importante são os professores e os alunos é óbvio, não desfazendo dos outros setores, mas o importante são os professores e os alunos. Se os professores tiverem um bom desenvolvimento profissional, isso vai refletir-se na escola; se os professores ficarem parados, a escola também parou.

Deverão as lideranças promover o desenvolvimento profissional dos professores para melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos? De que forma?

Não é fácil! O desenvolvimento profissional passa pelas lideranças... Visto de duas partes, há a liderança de topo da escola, que é o diretor e a liderança mais intermédia, que é a dos coordenadores de departamento. Se calhar, os coordenadores de departamento aí teriam um papel fundamental nesse desenvolvimento profissional, especialmente colocando os professores a trabalhar, vendo quais as necessidades, tentando fomentar a formação dentro dessas áreas, ou mesmo a formação entre eles, as pessoas a trabalharem nessas áreas em que têm dificuldades, mas isso é a nível da coordenação do departamento, a nível de direção cabe, se calhar, incentivar isso. Também na seleção dos coordenadores de departamento... Neste momento, há alguma

possibilidade de seleção, não muita, mas já há alguma, porque há algumas normas para ser coordenador de departamento e nesse aspeto pode fomentar o desenvolvimento das pessoas, colocando-as a trabalhar em grupo, produzindo materiais, fazendo testes em comum, corrigindo... trocando testes, que é uma coisa que agora vamos implementar aqui na escola, que é dar o mesmo teste em todas as turmas, trocar testes para corrigir. Temos aqui uma outra situação, que é a assistência de aulas, sem o aspeto de avaliação, que é a monitorização interpares... há pessoas que resistem muito! Metade da escola recusa-se, terminantemente, a deixar entrar alguém dentro da sala de aula. Das conversas que eu tenho, há pessoas que acham que não têm nada a aprender pelo facto de lá ir alguém. É difícil mudar mentalidades, sobretudo com um corpo docente já um pouco para o envelhecido! Aqui, a maior parte das pessoas está no quinto, sexto escalão e agora, neste momento, há muita gente no quarto com muitos anos de serviço, pois com estes congelamentos todos está parada.

Quais as estruturas de gestão mais intervenientes na implementação do processo de ADD? Direção? SAAD? Coordenador de Departamento? Porquê?

O mais interveniente, por força da própria lei, neste momento, é o coordenador de departamento. Porque a secção limita-se a indicar ao coordenador de departamento quem são os professores que têm que ser avaliados. E ele, depois, decide se é ele que os avalia ou se delega noutra professor. Acaba por ser o mais interveniente... neste momento, é o coordenador de departamento! A secção analisa papéis e o diretor, enquanto membro da secção, faz o mesmo, diz ao coordenador de departamento quem é que tem de avaliar, ele depois é que tem de decidir. E, não é fácil!

De que modo é que a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos poderá ser associada a uma liderança forte, dinâmica e proativa?

Poder, pode ser sempre. Embora,... Eu, a melhoria... Eu não gosto do termo melhoria, porque dá ideia de que se tem que estar sempre a melhorar e que se nós analisarmos, então, o limite é o infinito. Eu gosto mais de dizer a existência da boa qualidade, porque a melhoria pressupõe que se está sempre a melhorar e acho que é um dos problemas dos atuais modelos de avaliação seja do que for, achar que se tem que estar ali a subir, e, então, sobe-se artificialmente. Há uma subida artificial. Portanto, eu gosto mais de promover uma boa qualidade, porque os fatores são tantos que intervêm na qualidade, porque são os professores... Neste momento, o quadro de professores até é estável e, portanto, nós sabemos que os professores estão num ano e estão no ano seguinte e pode-se atuar sobre esses professores. Mas, há outro fator importante que são os alunos. E os alunos variam, também. O nível dos alunos que entra num ano é diferente do nível de alunos que entra noutra ano, tudo isso varia... e estar sempre a dizer que tudo isso tem que subir, que subir... E depois há outro fator importantíssimo que tem ocorrido nos últimos anos, que é as regras do jogo estão a mudar todos os anos. Programas, metas, objetivos, competências, currículo, carga horária. Muda tudo! Portanto, o que importa é manter uma boa qualidade.

Em termos de liderança, o que é que é necessário? Começa pela distribuição de serviço. É fundamental! É evidente que todos os professores da escola têm que ter serviço, mas há que tentar que os pontos mais fracos tenham alguma cobertura para melhorar, dou um exemplo: nós temos aí uma colega com graves problemas dentro da sala de aula, mas problemas muito graves... Este ano, nos horários sobraram horas num determinado grupo e a colega que ficou com menos horas está em duas turmas, sempre que pode, na sala de aula, em coadjuvação para tentar melhorar isso. Isso é uma forma de atuar!

A promoção do trabalho colaborativo é outra forma de atuar!

Outro aspeto é estar atento aos problemas dos alunos e à monitorização dos resultados para implementar apoios e apoios pontuais. Ver se é preciso mudar os apoios, de um aluno para outro. No nosso caso, temos um problema, que é nos Profissionais, os módulos que vão ficando em atraso e há que convencer os professores que estão a lecionar que devem recuperar os módulos dos seus

alunos que estão em atraso e tem-se conseguido... Nós tínhamos no 12º. ano, há dois anos, uma taxa de sucesso inferior a 20%. Neste momento, já chegámos aos 50%. Portanto, melhorou significativamente! Aliás, o nacional ronda os 60%, aproximámo-nos já muito... estávamos muito mal, porque os alunos não acabavam o 12º. ano, porque tinham os módulos em atraso. Conseguiu-se, neste momento, colocar os professores a fazerem a recuperação dos módulos e... no final do ano, também. São tudo formas de promover os resultados!

Na sua opinião, a utilização de padrões de desempenho é fundamental para a implementação de um processo de avaliação de desempenho transparente, justo e equitativo? Porquê?

Os padrões de desempenho, aparentemente, tenderiam a normalizar toda a avaliação, em todos os locais. No entanto, os padrões de desempenho também têm muito de subjetivo... muito... Olha-se para o padrão de desempenho, o que é que aquilo significa? Depois, o que é que aquilo vai dar... E a prova de que aquilo é subjetivo... Basta ver, o que é que acontece... Eu, este ano não tive tanto essa experiência... Mas, há dois anos tive... com vários casos de reclamação dos recursos, dos recursos dos avaliados... O avaliador tinha sempre razão! É impossível dizer que o avaliador não tem razão, independentemente do que ele lá ponha... é sempre possível argumentar em função daquele padrão de desempenho. Depois há um outro problema que se põe em termos de aulas assistidas, relativamente aos padrões de desempenho. Há ali uma lista de padrões que o professor deve ter, deve seguir. O que é que acontece? Em duas aulas, com o que é que o professor está preocupado? Em fazer o ensaio de duas aulas para atingir tudo aquilo que vem lá dos padrões de desempenho, independentemente de ser o mais importante para aquela aula que está a lecionar, para aquela matéria que esta a lecionar, o que importa é o espetáculo e o teatro para o avaliador. Por isso, tenho algumas dúvidas, da forma como está a decorrer o processo, que os padrões de desempenho tenham qualquer relevância neste aspeto.

Na elaboração dos instrumentos de registo, a sua Escola teve em linha de conta quer os referenciais internos (documentos de gestão pedagógica) quer os externos (padrões de desempenho)? De que forma?

Os elementos de registo aqui no concelho (...) são uniformes, ou seja, e porque é que são uniformes? Porque é assim, isto da avaliação era uma coisa muito complicada... e cada escola poderia fazer asneira... e, então junta-se tudo, porque estando em grupo é mais fácil... a defesa... e, portanto, há um padrão comum que obedece à norma nacional e não fugimos muito disso... Depois há sempre os documentos internos para observar – as atas, os relatórios, para ver se as pessoas fizeram ou não fizeram. Mas, não se saiu disso...

Não se fez mais nenhum documento, há só aquele documento; só aquele documento, e é com esse que se trabalha. Mais nada... Há sempre a ideia de que quantas mais folhas há e quanto mais se faz, mais complicado é depois para avaliar.

Que característica(s) deve ter um modelo de avaliação do desempenho que contribua para a melhoria do trabalho docente?

Um dos aspetos... era fundamental mais na regulação... e não no controlo para a progressão na carreira... Enquanto continuarmos aí é muito complicado, especialmente na cooperação entre as pessoas. Depois, em especial nas aulas assistidas, acabar com isto conforme está... O avaliador entra quando lhe apetecer e quantas vezes quiser, sem avisar, dentro da sala de aula... E deixa de ter de haver aquela grelha que tem que ser seguida... O professor tem é que dar bem a aula!

Eu só vejo como hipóteses: ou avaliação externa, seja por IGE seja por avaliadores de carreira ou para passar para o diretor; eu acho que poderia passar para o diretor, mas temos que passar, então, a ter a carreira de diretor. Tem que deixar de haver a dualidade professor/diretor, porque enquanto houver a dualidade professor/diretor não é possível.

Apresente algumas sugestões que, na sua opinião, poderão reforçar e/ou melhorar o trabalho docente. Destaque os seus possíveis contributos

para tal.

No fundo, já falei desse aspeto... que estamos aqui a implementar, na escola, a questão do trabalho colaborativo e a monitorização em sala de aula. Que este ano, vai incidir em disciplinas com mais insucesso e a ver se se consegue melhorar alguma coisa... O ano passado, já fizemos... mas, com incidência na indisciplina. Mas como eu acho que, o que interessa nas escolas, no fundo, são os resultados, tem-se que trabalhar é para isso... porque a indisciplina, há outras formas de a combater e tem que se atuar de outras formas... Até porque na escola, em termos de indisciplina, não é assim tão grave quanto isso.

ANEXO I – ENTREVISTA AO DIRETOR DA ESCOLA C (DEB 3)

Entrevista DEB 3

Quais são as finalidades da ADD? Para que serve?

Relativamente à avaliação... o Ministério da Educação... Obrigatoriamente, tem que haver um processo de avaliação dos professores. Pronto, digamos que é aqui o grande paradigma, enfim, do Ministério da Educação relativamente aos professores... Tem que os avaliar, ponto final! Agora, vamos ver em que moldes é que é feita a avaliação. Tem logo à partida um grande problema que tem a ver com as quotas, portanto... Ok, a função pública toda ela tem que ter quotas, nem toda a gente é excelente, também concordo com isso, e então pautamo-nos aqui por os 25%; portanto, excelência: o Ministério da Educação entende que é 25%. Onde é que isto se contamina tudo? Na minha opinião, contamina-se relativamente a uma progressão na carreira. Ok, temos que progredir por mérito. Agora, o que eu acho é que relativamente a todos estes mecanismos que são feitos em termos de avaliação não traduzem de maneira nenhuma aquilo que efetivamente o professor é, não é? Porque há aqui uma data de fatores externos que condicionam a atuação e a avaliação de professores, a começar nas condições que a escola tem, nos alunos, enfim... que de alguma forma isso também não pode ser avaliado. Eu só vejo problemas na avaliação. Há uma data de problemas... Teoricamente, estes 25% é de um universo? É de uma escola? É a nível nacional? Levanta-se esse problema! Um professor que seja avaliado numa escola onde, digamos, os alunos, vamos colocar aqui a situação dos alunos e das condições que têm de trabalho, pode ser completamente diferente de escola para escola. Logo, temos aqui uma variável que, digamos, no patamar da progressão as pessoas não estão em pé de igualdade. Muito bem! Pergunta-me, mas isso tem que se resolver, temos que ser pragmáticos na resolução, de arranjar aqui mecanismos de avaliar e a realidade que temos é uma escola em si. E, é nessa escola que tem que ser feita a avaliação, também concordo. Agora, vamos lá ver... quem é que são os intervenientes no processo? São os pares, correto? Que, em tese, não reconheço competências para a grande maioria dos professores que faz a avaliação, relativamente aos seus pares. Ou por falta de

formação, ou porque de alguma forma, também, está a avaliar um par que de um momento para o outro, no ano seguinte ou no ano anterior, digamos, que poderá ser o inverso e de alguma forma, tudo isto está contaminado. Não há aqui uma hierarquia. Um coordenador de departamento ou um colega, um par meu que me avalie, porque foi, enfim, nomeado para avaliador... vamos pôr isto num nível mais baixo, não é? Quer dizer, é o mais velho? O processo de seleção dos avaliadores... Qual é a competência que eu lhes reconheço? Agora, estou eu no processo, de ser eu o avaliado, enquanto professor. Porque é que aquele meu colega, que eu até de alguma forma reconheço as fragilidades dele e ele as minhas, me vai avaliar? Quais são as competências? Depois, tudo se resume a alguns parâmetros que de alguma forma, enfim, quer dizer, não traduzem, não conseguem traduzir aquilo que o professor vale, isto porquê? Relativamente à parte administrativa, à partida é cumprir a parte administrativa enquanto professor: planificar, reunir, participar nas ações da comunidade, no Projeto Educativo, no Projeto de Atividades... outro problema, nem toda a gente participa nessas atividades... há muitas formas de participar, dinamizar, construir... Está a ver? E, então, para mim, qual é o grande problema? O grande problema da avaliação devia-se centrar no eu como professor, enquanto professor, mais nada... o resto é acessório. Na sala de aulas... o resto é... são fantasias que podem ser contornadas, que em termos de avaliação não traduzem, efetivamente, a diferença entre os outros. Agora, como é que se avalia um professor dentro de uma sala de aulas? O professor dá 70 ou 80 aulas, é por duas aulas assistidas? Que estão devidamente programadas, ensaiadas, digamos, que são apresentadas de uma forma programada, porque vou ter alguém a avaliar-me naquele momento, onde os alunos também estão condicionados, onde há uma pessoa externa, enfim, poderá ter alguma influência ou não... Será por aí? Está a ver? Cria-se aqui uma subjetividade, é de tal forma subjetiva a avaliação que, quer dizer, tudo isto fica extremamente fragilizado, relativamente a uma avaliação rigorosa, científica.

Outro problema, deixe-me aqui acrescentar este problema que, para mim, é o mais grave de todos: aquilo que é exigido a um professor, eu sou professor e

sou professor, isto depois vai elencar com uma data de problemas que também, enfim, para mim é curioso e que já pensei de alguma vez sobre isto, que é a minha obrigação enquanto professor e enquanto diretor... que é esta situação de professor contratado, um professor que está a dar aulas pela primeira vez... O sistema de ensino exige-lhe tanto e quem é que lhe exige? Teoricamente, os alunos... a turma A tem um professor contratado, que está a dar aulas pela primeira vez, correto? E a turma B tem um professor que já foi diretor de turma, já foi coordenador, já foi o diretor, já foi, enfim, portanto... já fez tudo, portanto, conhecedor e capaz para, teoricamente, em teoria aquilo que está no processo ensino e aprendizagem e depois a pergunta é esta: O que é que é exigido a um, enquanto professor, o contacto com os alunos e o que é exigido a outro? É igual, não há diferença absolutamente nenhuma, ou seja, os alunos, o sistema educativo... eu estou a falar de um professor contratado por causa deste problema dos contratados, mas podemos ir a um professor, enfim, do quadro com um ou dois anos de serviço, pronto já com alguma experiência: Quais são as expectativas? Qual é a exigência dos alunos? Dos encarregados de educação? Do sistema? Portanto, o sistema para mim é isto. Está aqui para prestar um serviço, serviço que é de lecionar uma disciplina, uma turma, a tal turma A que eu lhe dizia e o professor da turma B? O grau de exigência é o mesmo. Portanto, aquilo que se exige a um professor com formação, com tempo de serviço, com experiência é rigorosamente a mesma coisa. Nós não podemos dizer aqui numa escola que aquele professor, enfim, não tem obrigação de ensinar tão bem... O da turma A, portanto o mais novo, tem obrigação de ensinar tão bem como o professor mais velho. Portanto, estamos aqui num patamar, quando se fala em avaliação, digamos que não é equitativo. Quer dizer, o simples facto de eu ser mais velho, de ter experiência, de não sei o quê... comparativamente a um professor mais novo, a exigência é a mesma. Relativamente a problemas de mediação, de coordenação, de planificação, aí será diferente, não é? Mas, repare! Na essência, naquilo que é importante, que é ser professor, a exigência é a mesma. Portanto, tanto tem que fazer o professor contratado, como tem que fazer o coordenador de departamento, para irmos aos extremos. Ora bem, logo

aí também temos um problema, quer dizer, então é exigida a mesma coisa? Uma pessoa sem experiência, como uma pessoa com experiência? O que é que isto tem a ver com a avaliação? Vamos avaliar e vamos aonde? Vamos avaliar um e vamos avaliar outro, não é? Portanto, temos a tendência para tentar valorizar o professor com mais experiência, o coordenador... mas, a exigência é a mesma, está a ver? Onde é que vamos aferir isto? Não conseguimos. É a antiguidade que prevalece! Isto está mal! Soluções? Não as tenho! É muito fácil estar aqui a criticar! Mas arranjar soluções? Uma das soluções que eu teria, teria a ver com o não arranjar logo aqui um conflito de interesses, porque há... Há conflito de interesses! Isto tudo, eu não me sinto capaz de avaliar um colega meu! Vêm com a história se é familiar, se é não sei o quê... às vezes os familiares são mais distantes do que os próprios colegas, está a ver? Portanto, tudo isto anda aqui... Agora, onde é que está aqui o prejuízo e onde é que está aqui o benefício? O benefício na avaliação deveria ser um reconhecimento, enfim, dentro de um guião que fosse justo para o professor continuar e valorizar as suas práticas pedagógicas e ser obrigado a partilhá-las. Tu és bom, tu foste avaliado, tens uma boa prática pedagógica, meu amigo tens que as partilhar com os colegas! Portanto, terás aqui uma responsabilidade acrescida! Onde é que isto falha tudo? Do meu ponto de vista, o *coaching*, o professor tutor... agora, para ele chegar a esse professor tutor teria que ser avaliado! Portanto, teria que ser... penso que teria! Há uma fórmula que, por norma a avaliação mais justa que poderia ser feita, era não ser avaliado só por uma professora, por um colega, vamos falar no grupo de português ou de matemática ou do meu grupo, agora não interessa... Se fizesse essa experiência de todos os colegas, isso agora teria que haver um universo, minimamente... todos os colegas darem uma opinião, conhecedores do trabalho desse colega, seria com certeza a avaliação mais justa. Chega uma conversa entre dez professores de Português, uma opinião relativamente ao trabalho desenvolvido de um colega, de nove, com toda a certeza é muito mais justo, é muito mais... do que de um só. Porque um só entra ali num jogo de interesse com essa pessoa em termos de avaliação. Os nove, com toda a certeza que no seu grupo, se pedir a opinião sobre uma colega do seu grupo

ou de outro grupo, recolhe daqui informação, recolhe, recolhe e vai ver que, digamos, que a avaliação ponderada de todos esses colegas é a mais justa, é a mais correta. De um só é falível! Poderia também entrar de uma forma, se quer que lhe diga, ainda mais correta, porque tenho essa opinião, os melhores avaliadores de um professor são os alunos, também poderíamos ir para esse patamar! Não há! É a mais justa! Só, alunos avaliam professores! Ok, há ali alunos que depois também são injustos ou que não gostam do professor... mas pronto, a média era a mais justa! O grande problema aqui, era para referir há bocado, tem a ver com a progressão. Isto não tinha nada a ver com a progressão e vou-lhe dar este exemplo que é caricato... toda a gente e tal... na tentativa... estamos congelados, estamos nesta conjuntura complicada, o que é que eles obrigatoriamente teriam que fazer? De uma forma muito simples... nós na melhor das hipóteses ganhamos um ano, com o *Excelente* e com o *Muito Bom* meio ano. Se eles queriam poupar dinheiro, que ao fim e ao cabo que é aquilo que eles querem, é poupar dinheiro, repare aquele professor que é sempre *Bom* está quatro anos e teoricamente, salvo raríssimas exceções, poucos professores, quer dizer, têm nota inferior a *Bom*, correto? Todos os professores são *Bons* ou *Muito Bons*. Repare, e eu já defendi isto, defendo isto e eles, de uma forma muito simples, punham toda a gente a progredir, até podiam aguentar um ano... um ano... Isto agora, estou a falar numa análise de circunstância política e desta confusão que tem criado aqui nas escolas, aumentavam a passagem ou de quatro em quatro anos ou poderiam aumentar um ano, com passagem sem estar elencada à própria avaliação e o problema resolvia-se. Eu sabia que, de quatro em quatro anos, progredia. Não podia haver de maneira nenhuma! Eu tenho aqui o reconhecimento de que por ser um *Bom* professor vou progredir mais rápido. É falso! Isto teria que ser retirado, pronto... da nossa carreira, não é? Porque se não, estamos sempre a contaminar isto tudo. Ao fim e ao cabo, na procura de ganharmos ali mais meio ano de salário, que é significativo, e daí dar-se estes atropelos todos e depois também com... ali na própria carreira com vagas que ainda não estão de alguma forma atribuídas em determinados escalões, um escalão é um ano, outros... criaram aqui, digamos, um carrossel de dificuldades e de distinções

que não estão a levar a lado nenhum...

O decreto regulamentar que regula a avaliação do desempenho docente estabelece uma relação entre a avaliação do desempenho e a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos. Considera que de facto a avaliação do desempenho desenvolvida na sua Escola tem contribuído para a referida melhoria?

Sim, sim... é uma das finalidades. Teria que estar lá no decreto, como é lógico, não é? Em termos de finalidade... Mas, eu digo-lhe que não, quer dizer, não sinto isso... os professores não... quer dizer, não melhoram o seu desempenho por causa da avaliação. De maneira nenhuma... Olhe, ou é por uma questão de “vaidosice” e de autoestima (quando digo “vaidosice” entre aspas...) das pessoas saberem, ou tive *Muito Bom* ou tive *Excelente* relativamente aos outros ou é por uma questão, efetivamente... Ok, eu preciso de dinheiro, toda a gente precisa como é lógico, parto desse princípio e, então, vou aqui antecipar a minha... o meu ordenado durante meio ano, enfim... Agora, estar associado isto à melhoria da questão do... porque os resultados dos alunos não entram na avaliação. É por duas aulas que eu, de uma forma artificial, que sou mau professor, e até preparei aquilo... Pedi a ajuda de dois ou três colegas: “Oh pá, vou amanhã dar a aula... e tal... Vê aqui como é que devo fazer isto...” Vou ensaiar, programar a aula! Depois as outras 80, senão 82, as 80 depois... Está a ver?!

Considera que a ADD permite regular as práticas de ensino? De que forma?

Não, não considero que a ADD permita regular as práticas de ensino.

Houve influência do processo de ADD na prática pedagógica? Porquê? Exemplifique.

Não, claro que não... Não, portanto, ela estará de alguma forma elencada com aquilo que já disse, não é? Quer dizer, poderá haver aqui alguma... Não, e até lhe digo, que se calhar até pelo contrário... Criou aqui algum *stress*... criou

divisões... Eu, como diretor, aquilo que lhe posso dizer relativamente a isto é: a avaliação veio criar aqui uma divisão na escola, de inimizades, pessoas que se davam bem, que... Foi terrível... Foi terrível e continua a ser terrível...

Qual o efeito da ADD no clima/ambiente em que decorre o trabalho docente na sua Escola?

É, veio estragar completamente tudo isto. Da mesma forma que veio estragar com os professores titulares, que era uma experiência, não é? Quer dizer, foi feita e depois andaram para trás, como é lógico. Aqui, a avaliação é a mesma coisa! Quer dizer, é para dividir... É para... O resultado final é: a grande confusão!

Há outras soluções... Eu, há bocado não lhe aponte... Quem quiser ser *Muito Bom*, faz um exame, fora da instituição... faz um exame! Eu quero demonstrar que sou *Muito Bom*... Ok, faço um relatório, faço não sei o quê e, então, apresento o relatório a um júri... Não é aqui na escola! Há aqui uma hierarquia para todos os efeitos que tem que ser reconhecida. Porque nós, também, professores... Também, muitas das vezes, não reconhecemos isso. Eu, ainda, reconheço competências superiores aos professores da Universidade ou do Instituto Politécnico, não é? Não somos todos iguais! É outro dos grandes problemas. Um professor de um Instituto Politécnico ou um professor de uma Universidade, obrigatoriamente, terá que ser mais capaz, terá que ser mais conhecedor, digamos, do que outro do nível secundário. Ora bem, se temos essa hierarquia porque é que essas pessoas, digamos, não avaliam um trabalho, um relatório, enfim, uma experiência? Tem que haver, obrigatoriamente, uma hierarquia! Tem que haver! Nem é também um direito do diretor... O diretor avalia... Eu, também, sou professor! Sou diretor nestas funções... Agora põe-me a avaliar os outros professores? Eu não tenho competência para isso e quem disser... quem disser o contrário, está a mentir! De alguma forma, sei quem são os melhores professores, por aquilo que me chega e porque é que aquilo que me chega? Chega-me pelos pares e não é por um... Eu nunca me acredito em... e pelos alunos, particularmente... Chegam aqui alunos e uma pessoa vê... A questão dos conflitos que há com os

professores, as queixas... Isto, agora, numa questão de... Não é? Eu sei, quer dizer, quem tem uma ótima relação com os alunos e, que depois, tem bons resultados no fim... Esta turma, com este professor, sei que começa e acaba... a matéria vai ser toda dada... os conteúdos todos... os miúdos vão ficar a gostar dessa disciplina... Eu sei! Agora, vamos lá a ver... Eu sei... Mas, isso dá-me o direito de os avaliar? Se calhar, não... Não é? Porque, também, posso ser tendencioso... amigo, gosto daquele... Se nós retirarmos esta parte da avaliação dos pares e quando eu digo dos pares, do próprio diretor... do próprio diretor... resolvia-se aqui um problema!

Como é que a ADD pode promover a partilha de experiências, de tarefas e de documentos/projetos?

Aí, entramos aqui numa parte... Portanto, a questão dos projetos... Poderá haver aqui um impulso para que as pessoas, enfim, que levem um bocadinho mais a sério a avaliação e que queiram demonstrar... porque foge um bocadinho... fora do contexto da sala de aulas, correto? Estamos a falar de uma área que foge, fora do contexto... Aí essa parte é mais visível! Com maior facilidade se avalia... com maior facilidade se quantifica e avalia e, portanto, ao fim e ao cabo é isso! Aí, eu penso que a avaliação nessa área, enfim, é mais correta, é mais justa. Pode ser uma mais valia para a escola, porque... Ok, eu estou a ser avaliado... Eu para além de ser professor, tenho que fazer outros projetos, outras tarefas. Mas repare, não é a essência do ensino! Se for vocacionado para a parte pedagógica em contexto de sala de aulas, certo! Mas, a grande maioria dos projetos que aparecem é para o Plano Anual de Atividades, para mostrarem aquilo que fazem com a turma... fora do contexto da turma... Também é importante, pedagógico, envolver a escola toda num projeto, etc...

Apresente algumas sugestões que, na sua opinião, poderão reforçar e/ou melhorar o trabalho docente. Destaque os seus possíveis contributos para tal.

Olhe, em primeiro lugar, haver aqui alguma estabilidade... haver aqui alguma estabilidade em termos de... Enfim, a questão dos Agrupamentos... Enfim, a

questão que agora se está a aproximar... Na grande maioria das escolas... a questão da falta de alunos... Ou seja, nós professores, em termos de horizonte temporal, com estas últimas transformações que houve, vivemos aqui uma instabilidade muito grande... Foi a avaliação... Repare, mas eu estou a falar do passado e está-me a perguntar do futuro... Mas, deixe-me enquadrar... Primeiro grande problema: a avaliação da Maria de Lurdes... Professores titulares, a grande confusão, de instabilidade na escola... Aqui, o Ministro, agora o Crato, não é? Deu ali dois anos de acalmia que era para preparar... Praticamente, não se passou nada... O último ano veio novamente aqui agudizar esta situação. Esta história dos exames veio criar, agora, um panorama de alguma... de alguma... enfim, de algum medo... de estarmos aqui a prespetivar que, futuramente todos nós teremos que fazer também um exame, está a ver? Ou seja, neste momento, nós professores, constantemente, estamos aqui a “sofrer” (ente aspas)... aqui, uma pressão daquilo que poderá acontecer, daquilo que nós temos que fazer e não cria aqui alguma estabilidade no corpo [docente]... e para além da falta de alunos. E, agora o grande problema: Daqui a três ou quatro anos, se a minha escola não tiver alunos, o que me vai acontecer? Se vou para a rua, se não vou? Os próprios colegas que neste momento estão em horário zero... O grande problema dos professores, neste momento, é não sabermos: O que é que me vai tocar? Não sabemos. Eu vou-lhe dar este exemplo, se calhar não tem nada a ver com isto, mas é para percebermos... para de alguma forma poder também partilhar aqui das angústias e daqui o que é que poderá melhorar? Melhorar era não andarem com estas alterações... veio trazer a respetiva perturbação. A questão dos quadros. Porque é que eu... eu sou um trabalhador do Ministério da Educação, não é? E eu tenho 26 anos de serviço, mas há um colega que está na escola... eu não queria estar a particularizar... Está na escola, aqui na escola B, tem 30 anos (de serviço) e não tem alunos e vai para horário zero e ele diz assim: Mas, então, espere lá, eu sou “empregado” (ente aspas) do Ministério da Educação. Tenho 30 anos de serviço, até sou doutorado, tenho formação, tenho não sei o quê... e porque é que está um indivíduo na Escola B que é mais novo do que eu? Eu vou para o desemprego e ele continua lá, se

somos os mesmos empregados do Ministério da Educação?

O problema é que poderá haver uma unificação de quadros... Porque eu digo-lhe, assim, se houver em Aveiro... Eu estou aqui em... Se houver em Aveiro um colega meu... Eu aqui, na Escola B, perdi o meu horário, porque não tenho alunos, não é? Mas se houver um colega em Aveiro que tem menos tempo de serviço do que eu, menos qualificações do que eu... Vamos ao tempo de serviço... da graduação da carreira, que é essa que conta e se me disserem assim: Mas, então, tu agora vais para o desemprego e ele continua a dar aulas em Aveiro? São muitos anos, estou-me a repetir, empregados do Ministério da Educação... É lógico que eu fico revoltado e digo assim: Não, mas eu, então, eu a nível nacional, porque o Ministério da Educação é a nível nacional, eu vou para Aveiro dar aulas, se estou à frente dele. Isto no extremo... Repare! Pode chegar a isto, não é? Porque é que eu vou para o desemprego? Porque isto vai acontecer... dentro em breve... É gente a ir para o desemprego... gente a ir para o desemprego e a dizer assim: Então, mas eu tenho gente mais nova a nível nacional e ele agora por pertencer aquela escola... eu agora... eu é que vou? Se na altura em que concorreram, as pessoas sabiam que isto ia acontecer, de certeza que tinham concorrido. Nada lhes garantia... Mas aqui a acomodação não tem a ver com a escola. Se vamos centrar aqui a prioridade nas escolas, também poderemos estar aqui... Eu contra mim falo, repare! Eu aqui estou bem, porque temos aqui alunos... temos aqui alunos... Mas, digamos que pode haver esse problema. Mas, eu estou aqui na escola! Porque é que não concorreram para cá? Porque é que estás no... (localidade) e não estás noutro lado qualquer? Se esse princípio se aplica a nível nacional, aí é a instabilidade total!

Alguns autores afirmam que a avaliação de desempenho é importante para o desenvolvimento profissional dos docentes, mas também é vista como uma estratégia para o desenvolvimento da Escola. Vê alguma relação entre estas duas situações?

Se há desenvolvimento profissional dos professores, obrigatoriamente há desenvolvimento da escola. Portanto, uma coisa está... está associada a outra,

não é? É verdade! Quer dizer, se houver aqui professores, gente empenhada... Eu sou-lhe muito sincero... Quer dizer, uma pessoa... A profissão de ser professor é tão nobre e não veja isto como uma... um comentário meu lamechas... É tão nobre que, quer dizer, não é pela avaliação que um professor é mau professor, está a ver? Não é com o intuito, quer dizer, professor que é professor tenta dar o melhor, tenta sempre o melhor! Não é, agora, por eu ser avaliado ou ter *Bom*, ou *Muito Bom* ou *Excelente*, quer dizer, que vou alterar! O professor que esteja de alguma forma a tentar alterar tudo só por causa da sua avaliação, se calhar não é bom professor! Admito que até melhore... que até melhore, está a ver? Mas, eu penso que não se poderá aplicar isso... Não se poderá aplicar isto aos professores! Eu vou... Eu, para o ano, vou ser melhor porque vou ser avaliado e quero ter *Muito Bom*! Não! Eu para o ano vou ser melhor, porque tenho obrigação de ser melhor! Quer dizer, eu não tenho que ser bom professor para ter *Muito Bom*! Eu tenho que ser bom professor, porque tenho obrigação de ser bom professor! Para ser reconhecido pelos alunos! O reconhecimento de um professor tem que ser por parte dos alunos! Não tem que ser por parte dos pares! Que é isso que eu acho que enche de, enfim, de alegria e de sentimento de tarefa cumprida, de missão cumprida! Que é, uma pessoa, chega ao fim do ano, tem resultados! Por parte dos alunos há o reconhecimento! Olhe, este professor... Enfim,... Também dos pais, como é lógico! Tive aqui bons resultados! Estes alunos, ao longo do ano... era uma turma difícil... tinha só negativas... Mas pronto, houve aqui meia dúzia deles e consegui dar-lhes o “três” e até aprenderam. E os outros... Isso é que é a alma do professor, não é agora, Ok, eu tenho que ser melhor por causa da avaliação e tenho de andar aí a dizer que tive *Muito Bom* e sou melhor que os outros! Isso aí não! Isso aí não!

Deverão as lideranças promover o desenvolvimento profissional dos professores para melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos? De que forma?

É obrigação! É obrigação! Em primeiro lugar, se uma pessoa vai para um cargo de liderança é porque lhe é reconhecido... é-lhe reconhecida competência para

tal. A partir do momento em que uma pessoa está neste cargo, quer seja coordenador de departamento, já não falo aqui da direção, como é lógico, tem essa obrigação. Portanto, esse aí é que de alguma forma... Lá está... Esses é que, de alguma forma, a avaliação poderia... poderia... porque está fora do conteúdo de ser professor. Não sei se me estou a fazer entender? A questão é: Uma pessoa é professor, é para dar aulas! O resto é acessório! É lógico que tem que haver aqui mecanismos de regulação, de planificação, de partilha, de... pronto! Agora quem é? Porque não é para todos, é só para alguns, pronto! Aí, as pessoas poderiam ser avaliadas... Repare, poderiam ser avaliadas no tal item à parte, digamos, elas também são avaliadas como professor e depois também como coordenador, certo? Não é uma carreira à parte... não é nesse sistema... de que também falam nisso... de arranjar aqui os supervisores e tal para a avaliação... Também não concordo com nada disso! Isso também é outra fantasia, que eu acho que não leva a lado nenhum! Nada disso! Vai dividir, não vão para lá os mais capazes! Vão para lá pessoas, se calhar, que até sejam... Só porque foi nomeado ou porque vai avaliar, pronto! Cria-se aqui... é o problema dos pares! É o problema dos pares! É o problema da proximidade, daquilo que uma pessoa conhece uns dos outros, das capacidades que uns têm e outros... Há aqueles que são impressionáveis! Um indivíduo é coordenador, faz um trabalho excelente! Toda a gente lhe reconhece o mérito! Há outros que enfim... Agora, as lideranças têm nesse aspeto... têm nesse aspeto, digamos que têm que ser aqui um catalisador muito grande para... para pôr tudo isto a funcionar. Portanto, têm aqui um papel extremamente importante! A ideia das estruturas, digamos que ser diretor de turma, pronto... coordenador dos diretores de turma, ser coordenador de ano, de ciclo, portanto todas essas coordenações são extremamente importantes e as pessoas têm que ter perfil para elas, para aquilo poder funcionar! E pode haver aqui um acréscimo de melhoria, em termos de funcionamento da escola, em termos de práticas, não é?

Quais as estruturas de gestão mais intervenientes na implementação do processo de ADD? Direção? SAAD? Coordenador de Departamento?

Porquê?

Quais são as mais interventivas? Todas elas têm o seu papel, não é? Agora, as mais interventivas... Eu acho... Mas, olhe! As mais interventivas? É o avaliador, as outras é administrativo. Vamos lá ver, a SADD reconhece... Vamos lá ver, há um avaliador que avaliou um professor... traz à SADD. A SADD é administrativa, não pode de maneira nenhuma estar a interferir na avaliação. Poderá interferir relativamente à história das quotas e, então, aí vamos à antiguidade. Portanto, ultrapassando os passos todos... vamos à antiguidade. O mais antigo tem que ter nota!

Não na qualidade de coordenador, mas de avaliador... Está a ver?

Aqui o papel mais importante é o do professor que foi nomeado para avaliar o colega, que pode ser o coordenador... Não sei se a vossa escola tem... Aqui o coordenador não avalia todos os colegas. Não consegue, delega. Ele ao delegar põe o colega que delegou, que não tem cargo absolutamente nenhum, que é um professor, digamos, normal... normal no sentido da palavra, que não tem ali cargo mais nenhum e que foi atribuído esse cargo. Portanto, fica logo em igualdade de circunstâncias, na mesma função que o coordenador. Ou seja, eu agora sou professor, vai-me avaliar o coordenador ou o colega que está acima de mim na lista? Eu parto do princípio que a avaliação seja feita dentro dos mesmos moldes. Ele por ser coordenador não tem mais importância ou não poderá fazer uma avaliação diferente enquanto... porque ele não está no papel de coordenador... ele está no papel de avaliador. Da mesma forma que o colega que não tem cargo nenhum está a avaliar-me a mim ou a outro colega ao lado. Portanto, aqui o papel... o papel decisivo é o do avaliador.

De que modo é que a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos poderá ser associada a uma liderança forte, dinâmica e proativa?

Pode, não é? Pode! É lógico que se há uma liderança forte, dinâmica e proativa... isto depois traduz-se em... na qualidade. Isso aí, sem dúvida nenhuma! As lideranças determinam... determinam, enfim... fortemente,

fortemente... a qualidade do ensino.

Na sua opinião, a utilização de padrões de desempenho é fundamental para a implementação de um processo de avaliação de desempenho transparente, justo e equitativo? Porquê?

É. É lógico que é! Agora, o problema vai ter aqui a... estes tais padrões de desempenho, não é? Pois, aí é que é o grande problema! Será que esses padrões de desempenho... Em tese, poderão estar muito bem... mas depois na prática, há aqui uma correta adaptação... avaliação... com estes padrões de desempenho?

E tiveram... Os professores aqui na escola tiveram uma parte interventiva. Eu aqui na escola e na sua escola também tiveram, não é? Veio cá o professor Jorge Adelino da Costa, de Aveiro...

Mas isso... estão lá definidos, de alguma forma... Estão lá definidos! Uma pessoa para ser *Excelente* neste descritor tem que fazer isto, fazer aquilo... Portanto, isto está lá tudo descrito e isso foi partilhado entre todos os professores... quem quisesse dar uma opinião relativamente ao modelo que estava a ser construído, poderia dar.

Mas esses padrões de desempenho estão no guião... estão no guião pelo qual nós somos avaliados, isso foi construído. De alguma forma não foi imposto, não é? Quer dizer, foi imposto? Eles... Foi e não foi, quer dizer, a escola poderia entender, poderia ter aí um papel de desviar estes padrões e adaptá-los à própria escola, não é? Mas, esses padrões foram construídos entre os colegas.

Em tese, vamos lá ver... Em tese, isto serve, de alguma forma, como uma bússola, como um guião, é lógico! Ok, eu vou aqui... agora vou para uma escola... vou-lhe dar um exemplo: Eu nunca dei aulas numa Escola Profissional... Se calhar, lá os padrões de desempenho são diferentes! Eu tenho que saber quais são os padrões de desempenho, isso vai condicionar... Se tiverem uns bons padrões de desempenho por referência para eu utilizar... Se forem ótimos, serei melhor professor! Agora, se não tiverem padrões de desempenho, enfim, apurados, bem aferidos, se calhar aí sou um... a minha

avaliação, ou o meu desempenho, ou o resultado final também não será tão bom.

Na elaboração dos instrumentos de registo, a sua Escola teve em linha de conta quer os referenciais internos (documentos de gestão pedagógica) quer os externos (padrões de desempenho)? De que forma?

Teve. Vamos lá ver, eu acompanhei... acompanhei, mas não acompanhei de perto a elaboração do guião... Portanto, ia-me chegando... ia analisando... numa ou noutra situação, dei a minha opinião, mas... teve aqui... teve aqui muito de opinião lá do Professor Jorge Adelino, mas também houve aqui um trabalho de fundo de todas as escolas que estiveram envolvidas... Digamos que, foi nesse trabalho conjunto de todas as escolas, onde cada escola depois também colhia a opinião dos vários grupos, quem quis participar... Também lhe digo, por experiência, a grande maioria não ligou... Digo isto não é para estar a dizer mal dos colegas... Mas, pronto! Ok, pensaram: Ok, aquilo está bem entregue... está lá o Professor Jorge Adelino da Costa... Está feito! Mas, digamos que a forma... a forma foi esta!

Que característica(s) deve ter um modelo de avaliação do desempenho que contribua para a melhoria do trabalho docente?

Foi ao encontro daquilo que eu já lhe disse há bocado... quando estive para aí a divagar... A avaliação por pares, não! Eu podia-lhe pôr aqui... eu podia-lhe pôr aqui uma... Enfim, é controverso! Que era a opinião dos alunos! Sei lá a opinião dos alunos aqui... Eventualmente, também a dos pares... A avaliação dos alunos e a dos pares... de uma ponderação e de uma justificação concertada era... era... aqui digamos que a essência. Também poderá haver grandes injustiças, não é? Mas, menos do que existem agora... Sou dessa opinião!

Apresente algumas sugestões que, na sua opinião, poderão reforçar e/ou melhorar o trabalho docente. Destaque os seus possíveis contributos para tal.

Olhe! Aí, aí... é aquilo que eu lhe disse! Esta instabilidade toda... esta instabilidade toda que nós vivemos... de uma incerteza em termos futuros... acho que está a minar, de alguma forma, a paixão, não é? Costumo dizer que uma pessoa... uma pessoa que é professor tem que ter paixão pelo ensino, por aquilo que faz, esquecer os problemas que o dia a dia nos traz. É, e se não tivermos esta paixão e se não desligarmos... ou se deixarmos contaminar ou afetar a paixão pelos problemas, enfim, os problemas que há neste país, conforme o ponto onde nós chegámos... os problemas familiares que também acontecem... os problemas de tricas, e não sei o quê... nas escolas, também acontecem. Repare, sala de aulas... Eu acho aqui que o problema é... as pessoas esqueceram-se muito, nestes últimos anos, de... da sala de aulas! E, depois, de prestar contas. As pessoas têm que prestar contas! Agora, diz-me assim, então, prestar contas é a avaliação! Não tem que ser obrigatoriamente! Porque eu sou... eu trabalho nesta escola. De alguma forma, quero ver o meu trabalho reconhecido! Diz-me, assim, está-se a contrariar porque é uma questão de avaliação. Não, todos gostam... todos gostam que o trabalho seja reconhecido, não é? Agora, da forma como está feito, isto é um bocado... é um problema... Enfim, que isto não é fácil... uma pessoa arranjar aqui uma solução simples! Mas, se essa paixão, voltando à paixão... e depois se não for... tem que haver reconhecimento, por parte da paixão, como é lógico! Mas, depois eu também se não prestar contas, que é outro problema... tudo isto! Prestar contas, no sentido, se calhar, com resultados, quando digo prestar contas tem a ver com os resultados e os resultados (dos alunos) não entram na avaliação e se não entram na avaliação, não prestamos contas!

ANEXO J – CARACTERIZAÇÃO BIOGRÁFICA E PROFISSIONAL DOS
ENTREVISTADOS



Caracterização Biográfica e Profissional dos Entrevistados

Entrevistados	Idade	Sexo	Tempo de Serviço	Tempo de Serviço nesta Escola	Formação Inicial	Grupo de Docência	Nível de Ensino	Formação Contínua/Especializada	Funções/Cargos exercidos
A (Viriato)	58	M	37	26	Licenciatura em Ciências Agrárias	560	3º. Ciclo e Secundário	* Curso Superior Especializado em Orientação Educativa	- Diretor de Turma; - Delegado de Grupo; - Coadjuvante; - Presidente do Conselho Executivo; - Diretor
B (ESEN)	49	M	26	18	Licenciatura em Físico-Química	510	3º. Ciclo e Secundário	* Formação Especializada em Administração Escolar	- Diretor de Turma; - Coordenador de Departamento; - Membro da Assembleia de Escola; - Membro do Conselho Geral; - Secretário do

B (ESEN)	49	M	26	18	Licenciatura em Físico-Química	510	3º. Ciclo e Secundário	* Formação Especializada em Administração Escolar	- Diretor de Turma; - Coordenador de Departamento; - Membro da Assembleia de Escola; - Membro do Conselho Geral; - Secretário do Conselho Diretivo;
--------------------	----	---	----	----	--------------------------------	-----	------------------------	---	---

ANEXO K – MATRIZ DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

(N.B. Cada depoimento foi considerado como uma unidade de contexto (UC) e foi-lhe atribuído um código que permitia reconhecer mais facilmente a qual das Escolas pertencia o Entrevistado (A, B ou C), a saber: DEA= Diretor da Escola A. Dentro de cada conjunto os depoimentos foram identificados por um número de 1 até 3.)

Grelha de Análise das Entrevistas

Dimensão A – Finalidades da avaliação do desempenho docente			
Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Finalidades da avaliação do desempenho docente	Para o que deveria servir/para o que serve	Qualidade/Melhoria do sistema	(...) ela [a avaliação] é um mecanismo fortíssimo para poder, efetivamente, aferir a qualidade, temos que ser corretos nisso, a qualidade do professor ao nível da intervenção, quer em contexto de sala de aula quer em contexto, inclusivamente social, dentro da própria escola, a forma como interage com os outros e depois, se calhar, fazer um escalonamento em termos de grupos ou quicã departamentos, mas neste caso é mais aplicado em termos de grupos, de uma forma, se calhar, muito mais justa do que, efetivamente, o tempo de serviço. Ela deveria servir para melhorar o sistema, essencialmente.
			UC DEA 1 DEC 2

<p>Aferição do trabalho do professor</p>	<p>DEA 1</p> <p>Serviria, por um lado para, portanto verificar ou aferir, evidentemente, o que é o trabalho quotidiano do professor, o seu envolvimento, quer na comunidade educativa quer no seu contexto também de sala de aula, (...)</p> <p>DEB 3</p> <p>Agora, o que eu acho é que relativamente a todos estes mecanismos que são feitos em termos de avaliação não traduzem de maneira nenhuma aquilo que efetivamente o professor é (...) Porque há aqui uma data de fatores externos que condicionam a atuação e a avaliação de professores, a começar nas condições que tem a escola, nos alunos, enfim... que de alguma forma isso também não pode ser avaliado.</p> <p>DEB 3</p> <p>(...) devia-se centrar no eu como professor, enquanto professor, mais nada... o resto é acessório. Na sala de aulas... o resto é... são fantasias que podem ser contornadas, que em termos de avaliação não traduzem, efetivamente, a diferença entre os outros.</p>
<p>Progressão</p>	<p>DEA 1</p> <p>(...) serviria para escalonar os professores, em termos de desempenho e não em termos de antiguidade, portanto em termos do quadro... portanto da escola...</p> <p>DEC 2</p> <p>Não serve para nada disso, serve para selecionar professores na progressão e não tem mais nenhum objetivo neste momento, prático, a não ser esse.</p>

<p>DEB 3</p> <p>Tem logo à partida um grande problema que tem a ver com as quotas, portanto... (...) a função pública toda ela tem que ter quotas, nem toda a gente é <i>Excelente</i>, também concordo com isso, e então pautamo-nos aqui por os 25%; portanto, excelência: o Ministério da Educação entende que é 25%. Onde é que isto se contamina tudo? Na minha opinião, contamina-se relativamente a uma progressão na carreira. (...) temos que progredir por mérito.</p>		
<p>DEB 3</p> <p>Relativamente à parte administrativa, à partida é cumprir a parte administrativa enquanto professor; planificar, reunir, participar nas ações da comunidade, no Projeto Educativo, no Projeto de Atividades... outro problema, nem toda a gente participa nessas atividades... há muitas formas de participar, dinamizar, construir...</p>		
<p>DEB 3</p> <p>O grande problema aqui, (...), tem a ver com a progressão.</p>		
<p>DEA 1</p> <p>(...) ver até que ponto é que houve interesse da parte do professor, se teve ou não teve à sua disposição também processos de formação que lhe pudessem... portanto, valorizar-se... portanto, nos mais diversos domínios, cada um evidentemente com a sua especificidade.</p>	<p>Desenvolvimento profissional</p>	

<p>DEB 3</p> <p>O benefício na avaliação deveria ser um reconhecimento, enfim, dentro de um guião que fosse justo para o professor continuar e valorizar as suas práticas pedagógicas e ser obrigado a partilhá-las. Tu és bom, tu foste avaliado, tens uma boa prática pedagógica, meu amigo tens que as partilhar com os colegas! Portanto, terás aqui uma responsabilidade acrescida!</p>	<p>Reconhecimento</p>
<p>DEB 3</p> <p>Eu só vejo problemas na avaliação. Há uma data de problemas... Teoricamente, estes 25% é de um universo, é de uma escola, é a nível nacional? Levanta-se esse problema! Um professor que seja avaliado numa escola onde, digamos, os alunos, vamos colocar aqui a situação dos alunos e das condições que têm de trabalho, pode ser completamente diferente de escola para escola. Logo, temos aqui uma variável que, digamos, no patamar da progressão as pessoas não estão em pé de igualdade.</p>	<p>Emergência de problemas</p>
<p>DEB 3</p> <p>Agora, vamos lá ver... quem é que são os intervenientes no processo? São os pares, correto? Que, em tese, não reconheço competências para a grande maioria dos professores que faz a avaliação, relativamente aos seus pares. Ou por falta de formação, ou porque de alguma forma, também, está a avaliar um par que de um momento para o outro, no ano seguinte ou no ano anterior, digamos, que poderá ser o inverso e de alguma</p>	

<p>DEB 3</p> <p>O benefício na avaliação deveria ser um reconhecimento, enfim, dentro de um guião que fosse justo para o professor continuar e valorizar as suas práticas pedagógicas e ser obrigado a partilhá-las. Tu és bom, tu foste avaliado, tens uma boa prática pedagógica, meu amigo tens que as partilhar com os colegas! Portanto, terás aqui uma responsabilidade acrescida!</p>	<p>Reconhecimento</p>
<p>DEB 3</p> <p>Eu só vejo problemas na avaliação. Há uma data de problemas... Teoricamente, estes 25% é de um universo, é de uma escola, é a nível nacional? Levanta-se esse problema! Um professor que seja avaliado numa escola onde, digamos, os alunos, vamos colocar aqui a situação dos alunos e das condições que têm de trabalho, pode ser completamente diferente de escola para escola. Logo, temos aqui uma variável que, digamos, no patamar da progressão as pessoas não estão em pé de igualdade.</p>	<p>Emergência de problemas</p>
<p>DEB 3</p> <p>Agora, vamos lá ver... quem é que são os intervenientes no processo? São os pares, correto? Que, em tese, não reconheço competências para a grande maioria dos professores que faz a avaliação, relativamente aos seus pares. Ou por falta de formação, ou porque de alguma forma, também, está a avaliar um par que de um momento para o outro, no ano seguinte ou no ano anterior, digamos, que poderá ser o inverso e de alguma</p>	

	<p>avaliação</p>	<p>a avaliação que, quer dizer, tudo isto fica extremamente fragilizado, relativamente a uma avaliação rigorosa, científica.</p> <p>DEB 3</p> <p>Portanto, estamos aqui num patamar, quando se fala em avaliação, digamos que não é equitativo. Quer dizer, o simples facto de eu ser mais velho, de ter experiência, de não sei o quê... comparativamente a um professor mais novo, a exigência é a mesma.</p> <p>DEB 3</p> <p>Na essência, naquilo que é importante, que é ser professor, a exigência é a mesma. Portanto, tanto tem que fazer o professor contratado, como tem que fazer o coordenador de departamento, para irmos aos extremos. Ora bem, logo aí também temos um problema, quer dizer, então é exigida a mesma coisa? Uma pessoa sem experiência, como uma pessoa com experiência? O que é que isto tem a ver com a avaliação?</p> <p>DEB 3</p> <p>Portanto, temos a tendência para tentar valorizar o professor com mais experiência, o coordenador... mas, a exigência é a mesma, (...) Onde é que vamos aferir isto? Não conseguimos. É a antiguidade que prevalece! Isto está mal! Soluções? Não as tenho!</p>
--	-------------------------	---

<p>Discurso de legitimação da ADD</p>	<p>Relação entre a ADD e a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos</p>	<p>DEA 1</p> <p>De maneira alguma! Discordo, totalmente, disso! Para já, pronto, acho que isso que é uma afirmação um bocadinho rigorosa demais para se... pronto, para que eu a consiga ver adaptada à minha escola como sendo uma realidade... Não!</p> <p>DEA 1</p> <p>Mas, de forma alguma, há aqui uma relação de causa-efeito em relação ao processo de avaliação ter influência direta no rendimento dos alunos, nem de longe nem de perto.</p> <p>DEA 1</p> <p>Não acho que haja aí uma relação causa-efeito, nem de longe nem de perto!</p> <p>DEC 2</p> <p>Não, a avaliação do desempenho não contribui em nada para a melhoria, porque os professores limitam-se a cumprir um ritual. É um ritual! A avaliação é um ritual! Neste momento, é um ritual que tem que ser cumprido, tem que se preencher, portanto há uma lista de coisas que é necessário cumprir nessa avaliação e o professor faz tudo por cumprir essa lista e depois acabou... Não tem qualquer outra utilidade.</p> <p>DEB 3</p> <p>Teria que estar lá no decreto, como é lógico, (...) Em termos de finalidade... Mas, eu digo-lhe que não, quer dizer, não sinto isso... os professores não... quer dizer, não melhoram o seu desempenho por causa da avaliação. De maneira nenhuma... Olhe, ou é por uma questão de " vaidosice" e de autoestima (quando digo " vaidosice" entre aspas...) das pessoas saberem, ou tive</p>
--	--	---

<p>DEB 3</p> <p>Muito Bom ou tive Excelente relativamente aos outros ou é por uma questão, efetivamente...</p> <p>Agora, estar associado isto à melhoria da questão do... porque os resultados dos alunos não entram na avaliação. É por duas aulas que eu, de uma forma artificial, que sou mau professor, e até preparei aquilo... Pedi a ajuda de dois ou três colegas: "Oh pá, vou amanhã dar a aula... e tal... Vê aqui como é que devo fazer isto..." Vou ensaiar, programar a aula!</p>		
<p>DEA 1</p> <p>(...) desencadeou um processo de virar costas entre os professores que foi uma coisa impressionante...</p>	<p>Relações interpessoais</p>	
<p>DEC 2</p> <p>(...) tem impacto no relacionamento das pessoas.(...) Agora no relacionamento entre as pessoas, já aconteceram situações desagradáveis...</p>		
<p>DEC 2</p> <p>Ao longo do ano, neste momento, nem sequer há um acompanhamento do avaliador, porque o novo modelo aponta só para uma leitura do relatório no final. Nesse aspeto, em termos relacionais até melhora um bocadinho em relação ao anterior modelo (...)</p>		
<p>DEC 2</p> <p>Não. Da forma como está, não permite nada... A avaliação do desempenho, da forma como está, só cria</p>	<p>Importância da ADD nas práticas letivas</p>	

			<p>problemas... Cada um continua a fazer o que fazia, nas aulas...</p> <p>(...) eu aqui estou a regular a nível de escola. Porque se falar no regular a nível mais global, então ainda muito menos... Cada um faz o que fazia... Sabe que tem ali duas aulas em que tem que ser observado.</p> <p>Não, não considero que a ADD permita regular as práticas de ensino.</p>	<p>DEC 2</p> <p>DEB 3</p>
Dimensão B – Efeitos da ADD no trabalho docente				
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	UC
Efeitos da ADD no trabalho docente	Práticas docentes	Influência da ADD na prática pedagógica	<p>Não! Penso que não! Não acho que isso... que, efetivamente, tenha havido aí uma relação causal. Mas, tão só houve foi... houve foi um deixar de partilhar, inclusivamente, documentos que eram estruturantes, por exemplo. Isso verificou-se!</p> <p>É óbvio que a gente não tendo reuniões à quarta-feira, temos a escola vazia e aí é que se vê, efetivamente, onde é que está...</p> <p>Onde, antigamente, havia partilha, havia reunião, havia os grupos... chegava-se até mesmo ao nível da própria</p>	<p>DEA 1</p> <p>DEA 1</p> <p>DEA 1</p>

<p>docência, aos grupos de nível, 7.º ano, 8.º ano, a partilha de documentação... que tornava, de certa forma também, uma prática muito mais homogênea, muito mais igualitária em relação aos próprios alunos... a avaliação... os testes dados em conjunto... Neste momento, não está a acontecer!</p>		
<p>DEC 2</p> <p>Não, nenhuma... Houve influência naquelas aulas que foram assistidas. Houve aulas ensaiadas para assistência...</p>		
<p>DEB 3</p> <p>Não, claro que não... (...) Criou aqui algum stress... criou divisões... Eu, como diretor, aquilo que lhe posso dizer relativamente a isto é: a avaliação veio criar aqui uma divisão na escola, de inimizados, pessoas que se davam bem, que... Foi terrível... Foi terrível e continua a ser terrível...</p>		
<p>DEA 1</p> <p>Neste momento, melhorou substancialmente... eu já vi, este ano as coisas...</p>	<p>Efeitos da ADD no clima/ambiente da escola</p>	
<p>DEA 1</p> <p>Na primeira reunião geral de professores, alertei para o facto e com números e disse o que é que se estava a passar e, portanto, que teríamos que rever essa situação e que passava primeiro por uma grande reflexão a nível dos departamentos, em sede de departamento...</p>		

<p>DEC 2</p> <p>Criou situações delicadas e de desconforto entre colegas, entre gestão e alguns colegas quando a gestão era avaliadora. Com situações de recurso, situações de impugnação de avaliadores...</p>		
<p>DEC 2</p> <p>Nalguns casos, e o mais curioso é que nenhum caso foi por haver um bom relacionamento entre as pessoas e as pessoas acharem que poderiam beneficiar... Não, era sempre por acharem que poderiam vir a ser prejudicadas. Criou, o anterior modelo, e cria o atual...</p>		
<p>DEC 2</p> <p>Portanto, essa situação mantém-se... só que um bocadinho mais atenuada... porque da forma como está o atual modelo, o avaliador também está defendido e para não se chatear muito, dá a avaliação máxima e depois as normas legislativas que desempatem. Aliás, a própria secção também está um bocadinho à vontade nisso. Não têm que sujar as mãos: nem o avaliador, nem a secção...</p>		
<p>DEB 3</p> <p>É, veio estragar completamente tudo isto. Da mesma forma que veio estragar com os professores titulares, que era uma experiência, (...) Quer dizer, foi feita e depois andaram para trás, como é lógico. Aqui, a avaliação é a mesma coisa! Quer dizer, é para dividir... É para... O resultado final é: a grande confusão!</p>		
<p>DEB 3</p> <p>Mas, isso dá-me o direito de os avaliar? Se calhar, não... Não é? Porque, também, posso ser tendencioso... amigo, gosto daquele... Se nós retirarmos</p>		

<p>esta parte da avaliação dos pares e quando eu digo dos pares, do próprio diretor... do próprio diretor... resolvia-se aqui um problema!</p>			<p>DEC 2</p> <p>Enquanto a avaliação de desempenho for vista como um problema de concorrência entre os professores, não pode haver partilha nenhuma... porque o professor não vai partilhar com o colega algo que, depois, o pode vir a prejudicar em termos de carreira... porque pode estar a beneficiar o do lado e mesmo que não seja de forma muito objetiva que faça isso, subjetivamente ele sabe que se estiver ali a mostrar muito, pode estar a beneficiar quem depois em termos de avaliação lhe passe à frente e na carreira ele fica para trás.</p>
<p>DEC 2</p> <p>A avaliação de regulação não existe, neste momento é só de controlo. É um ritual, não é mais nada.</p>			<p>DEC 2</p> <p>De formativo não tem nada, porque a parte formativa apenas teria interesse se houvesse a tal partilha entre os colegas. E não há partilha, muito pelo contrário diminuiu significativamente. A partilha voluntária diminuiu, especialmente nas pessoas que estão a ser avaliadas e se partilham, não partilham aquilo que está incluído na avaliação.</p>
<p>DEB 3</p> <p>Poderá haver aqui um impulso para que as pessoas, enfim, que levem um bocadinho mais a sério a</p>			

<p>DEB 3</p> <p>avaliação e que queiram demonstrar... porque foge um bocadinho... fora do contexto da sala de aulas, (...)</p> <p>Eu para além de ser professor, tenho que fazer outros projetos, outras tarefas. (...) Também é importante, pedagógico, envolver a escola toda num projeto, etc...</p>			
<p>DEA 1</p> <p>É a reflexão a nível de departamento numa primeira fase. Eu, neste momento, também mudei um pouco e a partir de janeiro vou mudar ainda muito mais, vou ter reuniões... vou chamar os departamentos, os coordenadores de departamento para falarem comigo, até porque eu sou o presidente do conselho pedagógico.</p>	<p>Prática reflexiva</p>	<p>Sugestões para melhorar o trabalho docente</p>	
<p>DEA 1</p> <p>Vou chamar os outros colegas, mesmo até ao nível das direções de turma, até por uma questão de também, nós aqui, termos um <i>feedback</i> correto. E, é óbvio que para os departamentos e isso também foi uma das chegadas ou dos alertas que nos fizeram na avaliação externa... foi, precisamente, que nós deveríamos também não sobrecarregar, mas responsabilizar mais as estruturas intermédias.</p>	<p>Responsabilização das estruturas de gestão intermédia</p>		

<p>DEA 1</p> <p>E, efetivamente, isso passa pelo tal trabalho colaborativo, (...) E, pronto! E, será, vamos lá a ver, nós apontamos para que, efetivamente, haja uma melhoria de resultados, mas isso pode não acontecer...</p>	<p>Trabalho colaborativo</p>
<p>DEC 2</p> <p>Eu acho que, para melhorar era essencial o trabalho colaborativo. As pessoas tem tempo para trabalhar. E para isso, se calhar, era necessário acabar com algumas das tarefas que os professores têm na componente não letiva.</p>	
<p>DEC 2</p> <p>Eu até digo que, os professores podem passar as 24 ou 25 horas na escola, mas escusam de passar seis ou sete horas ou a fazer substituições, ou trabalho OPTE, (...) Quando poderia ser feito trabalho em comum com outros professores para prepararem aulas, prepararem materiais e isso dá algum resultado e nesta escola tem sido feito. Neste momento, todos os grupos disciplinares têm em comum uma hora de trabalho semanal. (...) Eu acho que, é o fundamental para melhorar as práticas.</p>	
<p>DEC 2</p> <p>E a questão da formação, eu acho que a formação também passa por aí, a formação inter pares e não a formação que nos obrigam a fazer, têm que se cumprir aqueles créditos. A maior parte das vezes, a formação não tem nada a ver com as necessidades, é a oferta que existe.</p>	<p>Formação inter pares</p>

<p>Estabilidade</p>	<p>DEB 3</p> <p>Olhe, em primeiro lugar, haver aqui alguma estabilidade... haver aqui alguma estabilidade em termos de... Enfim, a questão dos Agrupamentos... Na questão que agora se está a aproximar... Na grande maioria das escolas... a questão da falta de alunos... Ou seja, nós professores, em termos de horizonte temporal, com estas últimas transformações que houve, vivemos aqui uma instabilidade muito grande...</p>
<p>DEB 3</p> <p>Esta história dos exames veio criar, agora, um panorama de alguma... de alguma... enfim, de algum medo... de estarmos aqui a prespetivar que, futuramente todos nós teremos que fazer também um exame, (...) Ou seja, neste momento, nós professores, constantemente, estamos aqui a "sofrer" (entre aspas)... aqui, uma pressão daquilo que poderá acontecer, daquilo que nós temos que fazer e não cria aqui alguma estabilidade no corpo (docente)... e para além da falta de alunos.</p>	<p>DEB 3</p> <p>E, agora o grande problema: Daqui a três ou quatro anos, se a minha escola não tiver alunos, o que me vai acontecer? Se vou para a rua, se não vou? Os próprios colegas que neste momento estão em horário zero... O grande problema dos professores, neste momento, é não sabermos: O que é que me vai tocar? Não sabemos.</p>
<p>DEB 3</p> <p>A questão dos quadros. (...) O problema é que poderá</p>	<p>DEB 3</p>

				<p>haver uma unificação de quadros... (...) Isto no extremo... Repare! Pode chegar a isto, (...) Porque é que eu vou para o desemprego? Porque isto vai acontecer... dentro em breve... E gente a ir para o desemprego... gente a ir para o desemprego e a dizer assim: Então, mas eu tenho gente mais nova a nível nacional e ele agora por pertencer aquela escola... eu agora... eu é que vou?</p>
Dimensão C – Desenvolvimento profissional dos professores/Desenvolvimento organizacional				
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	UC
Desenvolvimento profissional dos professores/ Desenvolvimento organizacional	Efeitos da ADD no desenvolvimento profissional dos professores e da organização	Relação entre o desenvolvimento profissional dos professores e da escola	(...) a avaliação do desempenho deve ser vista como um meio para e não como uma questão de obrigação. Eu não posso querer ser melhor professor só pelo simples facto de estar a ser avaliado! Isso para já, acho que é um erro!	DEA 1
			Portanto, eu, todos os dias, é que tenho que refletir se, efetivamente, a minha prestação dentro da escola, no meu local de trabalho, é a melhor. E se me deito com a minha consciência tranquila de que tudo o que fiz dentro de uma sala de aula foi correto.	DEA 1
			A avaliação do desempenho não pode ser um meio para atingir o que quer que seja e numa atitude impositiva,	DEA 1

	<p>DEA 1</p> <p>penso que dá o resultado que deu ...</p> <p>Agora, dizer assim, tem uma relação direta? Não tem! Não pode ter! Aliás, então, seria um mau profissional!</p>
	<p>DEA 1</p> <p>(...) a não ser que nós consigamos retirar da situação presencial de uma observação de aula algumas situações em que o professor depois não... (...) o avaliador deu-me aqui assim... eu vou ver se consigo reforçar esta falha... Essa relação, sim! Acredito que sim! Portanto, podendo aqui através da observação de aulas e conversando com os colegas...</p>
	<p>DEA 1</p> <p>A monitorização... portanto, a observação... portanto, as reuniões que normalmente se fazem para aferir... Ai sim! Ai não haja dúvidas que a avaliação do desempenho na formação direta do professor... e, pronto... que indica determinados caminhos que poderia não se aperceber...</p>
	<p>DEA 1</p> <p>(...) porque nós tínhamos... tínhamos e continuamos a ter um corpo docente, pronto, que nos dá garantias que, efetivamente, as pessoas são responsáveis, mas é como tudo... em todos os rebanhos há sempre uma ovelha negra...</p>
	<p>DEC 2</p> <p>Sim. Se a escola é constituída pelos docentes, se os elementos que constituem o grupo, a comunidade... e aqui, na escola, o mais importante são os professores e os alunos é óbvio, não desfazendo dos outros setores,</p>

<p>mas o importante são os professores e os alunos.</p> <p>Se os professores tiverem um bom desenvolvimento profissional, isso vai refletir-se na escola; se os professores ficarem parados, a escola também parou.</p>	<p>DEC 2</p>
<p>Se há desenvolvimento profissional dos professores, obrigatoriamente há desenvolvimento da escola. Portanto, uma coisa está... está associada a outra, (...) É verdade! Quer dizer, se houver aqui professores, gente empenhada...</p>	<p>DEB 3</p>
<p>A profissão de ser professor é tão nobre (...) É tão nobre que, quer dizer, não é pela avaliação que um professor é mau professor, está a ver? Não é com o intuito, quer dizer, professor que é professor tenta dar o melhor, tenta sempre o melhor! Não é, agora, por eu ser avaliado ou ter <i>Bom</i>, ou <i>Muito Bom</i> ou <i>Excelente</i>, quer dizer, que vou alterar! O professor que esteja de alguma forma a tentar alterar tudo só por causa da sua avaliação, se calhar não é bom professor! Admito que até melhore... que até melhore, (...)</p>	<p>DEB 3</p>
<p>Eu, para o ano, vou ser melhor porque vou ser avaliado e quero ter <i>Muito Bom</i>! Não! Eu para o ano vou ser melhor, porque tenho obrigação de ser melhor!</p> <p>(...) eu não tenho que ser bom professor para ter <i>Muito Bom</i>! Eu tenho que ser bom professor, porque tenho obrigação de ser bom professor!</p>	<p>DEB 3</p>

<p>DEB 3</p> <p>Para ser reconhecido pelos alunos! O reconhecimento de um professor tem que ser por parte dos alunos! Não tem que ser por parte dos pais! Que é isso que eu acho que enche de, enfim, de alegria e de sentimento de tarefa cumprida, de missão cumprida!</p>		
<p>DEB 3</p> <p>Também dos pais, como é lógico!</p>		
<p>DEB 3</p> <p>Tive aqui bons resultados! Estes alunos, ao longo do ano... era uma turma difícil... tinha só negativas... Mas pronto, houve aqui meia dúzia deles e consegui dar-lhe o "três" e até aprenderam. (...) Isso é que é a alma do professor, não é agora, (...) eu tenho que ser melhor por causa da avaliação e tenho de andar aí a dizer que tive <i>Muito Bom</i> e sou melhor que os outros! Isso aí não! Isso aí não!</p>		
<p>DEA 1</p> <p>(...) o tipo de liderança que nós aqui temos... que é uma liderança de tipo partilhado. Portanto, nós não temos aqui uma atitude impositiva, antes pelo contrário, tentamos que as pessoas não sejam obrigadas a... mas sim, serem elas próprias que sintam a necessidade de...</p>	<p>Papel das lideranças na promoção do desenvolvimento profissional dos professores</p>	
<p>DEA 1</p> <p>(...) tentamos sempre fazer também aqui, portanto não diretamente, mas dar aqui, portanto, algumas não orientações, mas algumas solicitações no sentido também de haver alguma formação e realmente isso tem resultado.</p>		

<p>DEA 1</p> <p>Nós temos tido aqui formação interna sem ser, evidentemente, validada, com muita gente em termos de assistência, portanto sem serem obrigados, portanto, em termos de voluntariado. Isso também é uma forma de ter, portanto... de passarmos também para os nossos colegas a nossa preocupação enquanto formação continua (...)</p>		
<p>DEA 1</p> <p>(...) o facto de nós rapidamente termos recorrido a um sistema de informação, portanto, não só o projeto tecnológico que apareceu na altura do Sócrates, mas já nessa altura tínhamos alguma valorização a esse nível, depois, claro, melhorámos como todas as outras escolas, mas para além disso ainda fomos um bocadinho mais além. Fomos um bocadinho mais além...</p>		
<p>DEA 1</p> <p>(...) a nossa plataforma Moodle está a funcionar. Não tenho ainda um dos projetos, que para mim era importantíssimo, que era a INTRANET a funcionar em rede mesmo, portanto com os colegas. Neste momento, estamos para fazer uma alteração ao software que temos para ver se conseguimos ficar ainda mais ligados, portanto, ou ligados com maior facilidade.</p>		
<p>DEA 1</p> <p>(...) o Centro de Formação, dá-me ideia que fica um pouco aquém daquilo que seriam as expectativas... (...) os temas não têm sido, acho que não têm sido muito, pronto ele acaba por ir ao encontro aquilo que têm sido as propostas das escolas, (...)</p>		

<p>DEA 1</p> <p>(...) nós, (...) aqui a nível da nossa escola, concretamente... tem ido muito naquilo que nós temos cá de melhor, vai para a área da Informática, vai para a área da Biologia, vai para a área, por exemplo, da Matemática ou da Química, (...)</p>	<p>DEA 1</p> <p>(...) em termos daquilo que também acho que é importante é uma visão mais geral, portanto quer do próprio ensino, até por questões de quebrar um pouco com este afastamento do professor da escola.</p>	<p>DEA 1</p> <p>Se não fossem os professores e as escolas, o ensino em Portugal estava de rastos... Estava uma desgraça! (...) É que nós temos sido autênticas cobaiais no meio destes indivíduos que andam ali...</p>	<p>DEC 2</p> <p>Não é fácil! O desenvolvimento profissional passa pelas lideranças... Visto de duas partes, há a liderança de topo da escola, que é o diretor e a liderança mais intermédia, que é a dos coordenadores de departamento. Se calhar, os coordenadores de departamento aí teriam um papel fundamental nesse desenvolvimento profissional, especialmente colocando os professores a trabalhar, vendo quais as necessidades, tentando fomentar a formação dentro dessas áreas, ou mesmo a formação entre eles, as pessoas a trabalharem nessas áreas em que têm dificuldades, mas isso é a nível da coordenação do departamento, a nível de direção cabe, se calhar, incentivar isso.</p>
--	--	--	---

<p>DEC 2</p> <p>(...) há algumas normas para ser coordenador de departamento e nesse aspeto pode fomentar o desenvolvimento das pessoas, colocando-as a trabalhar em grupo, produzindo materiais, fazendo testes em comum, corrigindo... trocando testes, (...)</p>		
<p>DEB 3</p> <p>É obrigação! É obrigação! Em primeiro lugar, se uma pessoa vai para um cargo de liderança é porque lhe é reconhecido... é-lhe reconhecida competência para tal.</p>		
<p>DEB 3</p> <p>A partir do momento em que uma pessoa está neste cargo, quer seja coordenador de departamento, já não falo aqui da direção, como é lógico, tem essa obrigação.</p>		
<p>DEB 3</p> <p>Agora, as lideranças têm nesse aspeto... têm nesse aspeto, digamos que têm que ser aqui um catalisador muito grande para... para pôr tudo isto a funcionar. Portanto, têm aqui um papel extremamente importante! A ideia das estruturas, digamos que ser diretor de turma, pronto... coordenador dos diretores de turma, ser coordenador de ano, de ciclo, portanto todas essas coordenações são extremamente importantes e as pessoas têm que ter perfil para elas, para aquilo poder funcionar! E pode haver aqui um acréscimo de melhoria, em termos de funcionamento da escola, em termos de práticas, (...)</p>		
<p>DEB 3</p>	<p>Estruturas de</p>	<p>A SADD é que teve um papel mais interventivo, portanto</p>

<p>foi a Secção de Avaliação de Desempenho do Pedagógico que reuniu, (...)</p>	<p>DEA 1</p>
<p>(...) no entanto quem é que são as pessoas que estão nessa comissão? São os coordenadores de departamento e antes de passarmos para a fase de conclusão foram ouvidas as pessoas, pronto.</p>	<p>DEA 1</p>
<p>No fundo, tenta-se não só que haja aqui uma partilha de opiniões, mas pelo menos fazer um documento que possa ser facilmente adaptável e justo na forma de o preencher.</p>	<p>DEA 1</p>
<p>O mais interveniente, por força da própria lei, neste momento, é o coordenador de departamento.</p>	<p>DEC 2</p>
<p>Porque a secção limita-se a indicar ao coordenador de departamento quem são os professores que têm que ser avaliados.</p>	<p>DEC 2</p>
<p>E ele, depois, decide se é ele que os avalia ou se delega noutra professor.</p>	<p>DEC 2</p>
<p>Acaba por ser o mais interveniente... neste momento, é o coordenador de departamento!</p>	<p>DEC 2</p>
<p>A secção analisa papéis e o diretor, enquanto membro da secção, faz o mesmo, diz ao coordenador de departamento quem é que tem de avaliar, ele depois é que tem de decidir. E, não é fácil!</p>	<p>DEC 2</p>

<p>DEC 2</p> <p>Quais são as mais interventivas? Todas elas têm o seu papel, não é? Agora, as mais interventivas... (...) É o avaliador, as outras é administrativo.</p>		
<p>DEB 3</p> <p>(...) a SADD reconhece... Vamos lá ver, há um avaliador que avaliou um professor... traz à SADD. A SADD é administrativa, não pode de maneira nenhuma estar a interferir na avaliação. Poderá interferir relativamente à história das quotas e, então, aí vamos à antiguidade. Portanto, ultrapassando os passos todos... vamos à antiguidade. O mais antigo tem que ter nota!</p>		
<p>DEB 3</p> <p>Aqui o papel mais importante é o do professor que foi nomeado para avaliar o colega, que pode ser o coordenador...</p>		
<p>DEC 2</p> <p>Poder, pode ser sempre. (...) Eu gosto mais de dizer a existência da boa qualidade, (...) eu gosto mais de promover uma boa qualidade, porque os fatores são tantos que intervêm na qualidade, porque são os professores... Neste momento, o quadro de professores até é estável e, portanto, nós sabemos que os professores estão num ano e estão no ano seguinte e pode-se atuar sobre esses professores.</p>	<p>Melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos associada a uma liderança forte, dinâmica e proativa</p>	
<p>DEC 2</p> <p>Mas, há outro fator importante que são os alunos. E os alunos variam, também. O nível dos alunos que entra num ano é diferente do nível de alunos que entra noutra</p>		

<p>DEC 2</p> <p>ano, tudo isso varia...</p> <p>E depois há outro fator importantíssimo que tem ocorrido nos últimos anos, que é as regras do jogo estão a mudar todos os anos. Programas, metas, objetivos, competências, currículo, carga horária. Muda tudo! Portanto, o que importa é manter uma boa qualidade.</p>		
<p>DEC 2</p> <p>Em termos de liderança, o que é que é necessário? Começa pela distribuição de serviço. É fundamental! É evidente que todos os professores da escola têm que ter serviço, mas há que tentar que os pontos mais fracos tenham alguma cobertura para melhorar, (...)</p>		
<p>DEC 2</p> <p>Este ano, nos horários sobram horas num determinado grupo e a colega que ficou com menos horas está em duas turmas, sempre que pode, na sala de aula, em coadjuvação para tentar melhorar isso. Isso é uma forma de atuar!</p>		
<p>DEC 2</p> <p>A promoção do trabalho colaborativo é outra forma de atuar!</p>		
<p>DEC 2</p> <p>Outro aspeto é estar atento aos problemas dos alunos e à monitorização dos resultados para implementar apoios e apoios pontuais.</p>		
<p>DEC 2</p> <p>Podem ser lógico que se há uma liderança forte, dinâmica e proativa... isto depois traduz-se em... na qualidade.</p>		

				Isso aí, sem dúvida nenhuma! As lideranças determinam... determinam, enfim... fortemente, fortemente... a qualidade do ensino.	DEB 3
Dimensão D – Padrões de desempenho e instrumentos de registo					
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo		UC
Padrões de desempenho e instrumentos de registo	Utilização dos padrões de desempenho	Utilização de padrões de desempenho para a implementação de uma ADD justa, transparente e equitativa	(...) eu sou um bocadinho avesso às receitas, porque o que resulta num determinado local pode não resultar num outro. Agora, que haja linhas orientadoras, portanto que sejam estruturantes para todos e às quais nós possamos ir, portanto, recolher alguma informação para podermos depois contextualizá-la num documento de avaliação nosso, não me parece que seja totalmente descabido. Agora, temos que ver, é que cada escola é uma escola. Os padrões de desempenho, aparentemente, tenderiam a normalizar toda a avaliação, em todos os locais. No entanto, os padrões de desempenho também têm muito de subjetivo...		DEA 1
					DEC 2
				Basta ver, o que é que acontece... Eu, este ano não tive tanto essa experiência... Mas, há dois anos tive... com vários casos de reclamação dos recursos, dos recursos dos avaliados... O avaliador tinha sempre razão! É	DEC 2

<p>impossível dizer que o avaliador não tem razão, independentemente do que ele lá ponha... é sempre possível argumentar em função daquele padrão de desempenho.</p> <p>DEC 2</p> <p>(...) há um outro problema que se põe em termos de aulas assistidas, relativamente aos padrões de desempenho. Há ali uma lista de padrões que o professor deve ter, deve seguir. O que é que acontece? Em duas aulas, com o que é que o professor está preocupado? Em fazer o ensaio de duas aulas para atingir tudo aquilo que vem lá dos padrões de desempenho, independentemente de ser o mais importante para aquela aula que está a lecionar, para aquela matéria que esta a lecionar, o que importa é o espetáculo e o teatro para o avaliador.</p>			
<p>DEC 2</p> <p>(...) tenho algumas dúvidas, da forma como está a decorrer o processo, que os padrões de desempenho tenham qualquer relevância neste aspeto.</p>			
<p>DEB 3</p> <p>É. É lógico que é! (...) Pois, aí é que é o grande problema! Será que esses padrões de desempenho... Em tese, poderão estar muito bem... mas depois na prática, há aqui uma correta adaptação... avaliação... com estes padrões de desempenho?</p>			
<p>DEB 3</p> <p>Os professores aqui na escola tiveram uma parte interventiva.</p>			

<p>DEB 3</p> <p>Mas isso... estão lá definidos, de alguma forma... Estão lá definidos! Uma pessoa para ser <i>Excelente</i> neste descritor tem que fazer isto, fazer aquilo... Portanto, isto está lá tudo descrito e isso foi partilhado entre todos os professores... quem quisesse dar uma opinião relativamente ao modelo que estava a ser construído, poderia dar.</p>		
<p>DEB 3</p> <p>(...) esses padrões de desempenho estão no guião... estão no guião pelo qual nós somos avaliados, isso foi construído. De alguma forma não foi imposto, não é? Quer dizer, foi imposto? Eles... Foi e não foi, quer dizer, a escola poderia entender, poderia ter aí um papel de desviar estes padrões e adaptá-los à própria escola, (...) esses padrões foram construídos entre os colegas.</p>		
<p>DEB 3</p> <p>Em tese, vamos lá ver... Em tese, isto serve, de alguma forma, como uma bússola, como um guião, é lógico!</p>		
<p>DEA 1</p> <p>O documento geral teve em conta não só as linhas orientadoras, teve em conta, efetivamente, todas as opiniões... daquilo que foi, portanto, o eco que chegou através dos coordenadores de departamento... portanto, essencialmente, foram esses...</p>	<p>Utilização dos referenciais internos e externos na elaboração dos IR</p>	<p>Organização do processo de ADD na escola</p>
<p>DEA 1</p> <p>(...) e, depois, efetivamente, aquela ficha que foi concebida para todas as escolas, que resultou, evidentemente, de um partir pedra durante várias</p>		

<p>reuniões (...)</p> <p>(...) e a partir daí depois cada escola, portanto, poder adaptá-lo de acordo com alguma especificidade ou alguma, portanto... também saída do conjunto de todos os departamentos e, portanto, que fosse, efetivamente, ao encontro daquilo que eram as expectativas dos professores.</p>	<p>DEA 1</p>
<p>Os elementos de registo aqui no concelho (...) são uniformes, (...) e, portanto, há um padrão comum que obedece à norma nacional e não fugimos muito disso...</p>	<p>DEC 2</p>
<p>Depois há sempre os documentos internos para observar – as atas, os relatórios, para ver se as pessoas fizeram ou não fizeram. Mas, não se saiu disso...</p>	<p>DEC 2</p>
<p>Não se fez mais nenhum documento, há só aquele documento; só aquele documento, e é com esse que se trabalha. Mais nada... Há sempre a ideia de que quantas mais folhas há e quanto mais se faz, mais complicado é depois para avaliar.</p>	<p>DEC 2</p>
<p>Teve. Vamos lá ver, eu acompanhei... acompanhei, mas não acompanhei de perto a elaboração do guião... Portanto, ia-me chegando... ia analisando... numa ou noutra situação, dei a minha opinião, (...)</p>	<p>DEB 3</p>
<p>(...) houve aqui um trabalho de fundo de todas as escolas que estiveram envolvidas... Digamos que, foi</p>	<p>DEB 3</p>

				nesse trabalho conjunto de todas as escolas, onde cada escola depois também colhia a opinião dos vários grupos, quem quis participar...	
Dimensão E – Avaliação do modelo de ADD					
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	UC	
Avaliação do modelo de ADD	Características de um modelo de ADD que contribua para a melhoria do trabalho docente	Processo natural	Eu continuo a dizer que, portanto, a avaliação do desempenho, antes de mais nada, (...) tem que ser vista como um processo absolutamente natural na evolução, portanto, do professor. (...) as pessoas têm que, efetivamente, quer os que estão na carreira quer aqueles que estão para entrar na carreira não devem ver isto como sendo um castigo. Nós estamos muito pouco habituados... é que estávamos habituados também a ter um <i>modus operandi</i> muito virado para nós próprios.	DEA 1	DEA 1
		Autonomia	Eu penso que deve ser dada mais autonomia, continuo a dizer mais autonomia...	DEA 1	DEA 1
			Poder, efetivamente, vir alguma orientação e a partir daí, portanto as pessoas fazerem aquilo que nós		

<p>acabámos por fazer aqui. Nós achámos que por uma questão de mais equidade, de termos mais... portanto, no fundo um bocado mais de honestidade para julgar duas pessoas que estão nas mesmas circunstâncias, acho que o ponto de partida deveria ser o mesmo.</p>	<p>DEC 2</p>
<p>Avaliação de regulação/Avaliação de controlo</p>	<p>Um dos aspetos... era fundamental mais na regulação... e não no controlo para a progressão na carreira... Enquanto continuarmos aí é muito complicado, especialmente na cooperação entre as pessoas.</p>
<p>Observação de aulas</p>	<p>DEC 2</p> <p>Depois, em especial nas aulas assistidas, acabar com isto conforme está... O avaliador entra quando lhe apetece e quantas vezes quiser, sem avisar, dentro da sala de aula...</p> <p>E deixa de ter de haver aquela grelha que tem que ser seguida... O professor tem é que dar bem a aula!</p>
<p>Avalladores externos</p>	<p>DEC 2</p> <p>Eu só vejo como hipóteses: ou avaliação externa, seja por IGE seja por avaliadores de carreira ou para passar para o diretor;</p>

<p>DEC 2</p> <p>(...) eu acho que poderia passar para o diretor, mas temos que passar, então, a ter a carreira de diretor. Tem que deixar de haver a dualidade professor/diretor, porque enquanto houver a dualidade professor/diretor não é possível.</p>	<p>Carreira de diretor</p>	
<p>DEB 3</p> <p>A avaliação por pares, não! Eu podia-lhe pôr aqui... eu podia-lhe pôr aqui uma... Enfim, é controverso! Que era a opinião dos alunos! Sei lá a opinião dos alunos aqui... Eventualmente, também a dos pares... A avaliação dos alunos e a dos pares... de uma ponderação e de uma justificação concertada era... era... aqui digamos que a essência. Também poderá haver grandes injustiças, (...) Mas, menos do que existem agora... Sou dessa opinião!</p>	<p>Avaliação por pares/Avaliação dos alunos</p>	
<p>DEA 1</p> <p>Eu penso que nós temos que deixar de estar virados para nós próprios. Vivemos em sociedade, aliás nós não conseguimos viver sozinhos, isto é um facto.</p>	<p>A partilha</p>	<p>Sugestões para a melhoria do trabalho docente</p>
<p>DEA 1</p> <p>E, eu acho que da partilha de experiências... da partilha de experiências, efetivamente...</p>		
<p>DEA 1</p> <p>(...) por exemplo, mesmo até a nível de diretores... (...) E, realmente, mesmo nós os diretores devemos falar mais. (...) Eu acho que nós tínhamos por obrigação de reunir, pelo menos, não digo semanalmente mas, pelo</p>		

<p>menos, de dois em dois meses e eu estou em constante... telefono para os colegas, há colegas que telefonam para mim... "Oh, pá, tenho este problema..." e isto acaba por refletir um pouco aquilo que é a avaliação. Eu acho que nós devemos ter uma partilha...</p>		
<p>DEA 1</p> <p>E, também, responsabilizar mais as coordenações, os departamentos. Os coordenadores de departamento têm que ser mais responsabilizados nesse aspeto. Têm que ser chamados também não só para a conceção daquilo que são os documentos, têm que, se calhar, arranjar outras estratégias que, efetivamente, consolidem um bocadinho mais a avaliação.</p>	<p>Responsabilização das coordenações</p>	
<p>DEA 1</p> <p>(...) entrar dentro de uma sala de aulas para assistir à aula de um colega. Qual o problema? As pessoas só têm que estar... "Olha, eu hoje vou passar pela tua sala", pronto por uma questão de alguma... de alguma... portanto, como é que hei de dizer? Para a pessoa estar a contar!</p>	<p>Observação de aulas</p>	
<p>DEA 1</p> <p>Uma alteração metodológica, às vezes uma pessoa que esteja e que se aperceba disso... "Olha está a acontecer isto..." "Vê lá e se for assim, não é melhor?" E a pessoa vai para casa refletir e não sei quê... e a pessoa planifica de outra forma...</p>		

<p>DEA 1</p> <p>Pode melhorar, substancialmente, o seu desempenho! E melhorando o desempenho, certamente, há aqui uma relação também causa-efeito que os alunos... certamente, as aprendizagens também se melhoram.</p>		
<p>DEB 3</p> <p>Repare, sala de aulas... Eu acho aqui que o problema é... as pessoas esqueceram-se muito, nestes últimos anos, de... da sala de aulas!</p>		
<p>DEA 1</p> <p>A avaliação do desempenho é um ponto de partida para a melhoria de resultados, que é aquilo que a gente pretende.</p>	<p>ADD</p>	
<p>DEA 1</p> <p>Não! As pessoas é que partem de um princípio em que tudo era igual, porque foi! (...) Ai, ai é que houve um erro grande, foi de quem avaliava... dava Satisfaz a toda a gente, dava Satisfaz a todos os colegas, nem que tivessem cinquenta, sessenta ou setenta faltas... Ele tinha Satisfaz à mesma... Quem avaliava... Entrou-se num tipo de nacional porreirismo, não é? Em que todos os professores no mínimo eram Satisfaz, quando não eram e a gente sabia que não! Bastava mesmo só pelo nível de assiduidade!</p>		
<p>DEA 1</p> <p>E, a partir daí, implementar um processo que seja um bocadinho mais complicado e que já não passe pelo tal Satisfaz... porque quem queria ser <i>Bom</i> e quem queria</p>		

<p>ser <i>Muito Bom</i>, bastava só fazer um requerimento e era! Depois vinha a Comissão Externa de Avaliação para analisar o caso do professor A, B ou C, não interessa.</p> <p>(...) porque quer queiramos quer não o processo de avaliação está no Estatuto. Desde o 1º... neste também está! Eu não percebo porque é que as pessoas e os próprios Sindicatos subscrevem uma coisa e depois...</p>	<p>DEA 1</p>
<p>(...) a questão do trabalho colaborativo</p>	<p>DEC 2</p>
<p>(...) e a monitorização em sala de aula. Que este ano, vai incidir em disciplinas com mais insucesso e a ver se se consegue melhorar alguma coisa...</p>	<p>DEC 2</p>
<p>Esta instabilidade toda... esta instabilidade toda que nós vivemos... de uma incerteza em termos futuros... acho que está a minar, de alguma forma, a paixão, não é? Costumo dizer que uma pessoa... uma pessoa que é professor tem que ter paixão pelo ensino, por aquilo que faz, esquecer os problemas que o dia a dia nos traz. É, e se não tivermos esta paixão e se não desligarmos... ou se deixarmos contaminar ou afetar a paixão pelos problemas, enfim, os problemas que há neste país, (...)</p>	<p>DEB 3</p>
<p>Trabalho colaborativo</p>	
<p>Monitorização das atividades</p>	
<p>Paixão pelo ensino</p>	

<p>os problemas familiares que também acontecem... os problemas de tricas, e não sei o quê... nas escolas, também acontecem.</p>			<p>DEB 3</p>
<p>E, depois, de prestar contas. As pessoas têm que prestar contas! Agora, diz-me assim, então, prestar contas é a avaliação! Não tem que ser obrigatoriamente!</p>	<p>Prestação de contas</p>		<p>DEB 3</p>
<p>Mas, depois eu também se não prestar contas, que é outro problema... tudo isto! Prestar contas, no sentido, se calhar, com resultados, quando digo prestar contas tem a ver com os resultados e os resultados (dos alunos) não entram na avaliação e se não entram na avaliação, não prestamos contas!</p>	<p>Reconhecimento</p>		<p>DEB 3</p>
<p>Porque eu sou... eu trabalho nesta escola. De alguma forma, quero ver o meu trabalho reconhecido! Diz-me, assim, está-se a contrariar porque é uma questão de avaliação. Não, todos gostam... todos gostam que o trabalho seja reconhecido, (...)</p>			<p>DEB 3</p>
<p>Mas, se essa paixão, voltando à paixão... e depois se não for... tem que haver reconhecimento, por parte da paixão, como é lógico!</p>			