



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Administração e  
Organização Escolar

*A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NA PERSPETIVA DOS DIRETORES  
UM ESTUDO EMPÍRICO*

*Maria Helena Bernardo Gonçalves*

*Professor Doutor Nuno Filipe Rosa Melão*

Viseu, fevereiro 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA  
CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS  
Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

*A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NA PERSPETIVA DOS DIRETORES  
UM ESTUDO EMPÍRICO*

Dissertação apresentada a Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Administração e Organização Escolar, sob a orientação do Professor Doutor Nuno Filipe Rosa Melão

*Maria Helena Bernardo Gonçalves*

Viseu, fevereiro 2013

## Dedicatória

Ao meu pai, porque sempre quis que se orgulhasse de mim.

À minha mãe, a pessoa que me ampara nos momentos mais difíceis da minha vida.

Aos meus filhos, a quem sempre tentei transmitir o valor do trabalho. Ao Pedro por nem sempre saber ser a mãe que ele precisa. À Helena por estar sempre disposta a compreender-me.

## Agradecimentos

Agradeço ao Professor Doutor Nuno Melão, meu orientador nesta investigação, pela disponibilidade e exigência manifestadas.

Agradeço aos diretores das escolas/agrupamentos de escolas por terem prontamente concordado em serem entrevistados, possibilitando realização da parte empírica desta investigação.

Agradeço aos meus amigos a sua presença e incentivo. Ao Cide pela amizade e ajuda na parte informática. À Isabel pela revisão do texto. À Cristina pela amizade e por partilhar comigo a sua biblioteca.

Um agradecimento especial à minha mãe e aos meus filhos por terem esperado por mim.

Um agradecimento especial ao MLP por se ter cruzado comigo.

## **Resumo**

A entrada em vigor, em 2008, de um modelo de avaliação de desempenho docente significativamente diferente do anterior gerou um debate aceso em torno das finalidades e funções da avaliação e dos procedimentos avaliativos propostos.

O novo modelo inseriu-se numa política educativa adequada da monitorização e dos mecanismos avaliativos com vista à diferenciação de desempenhos, à rentabilização dos recursos, à prestação de contas, à melhoria, à eficácia e à qualidade.

Em termos de desempenho docente, pretende-se que este objetivo se cumpra pelo desenvolvimento profissional dos professores, resultante dos processos reflexivos desencadeados e pela cada vez mais explícita obrigatoriedade de melhoria dos resultados escolares.

A abordagem ao tema exigiu, numa primeira fase, a compreensão dos pressupostos teóricos, subjacentes à política educativa que legitima o estado-avaliador bem como dos pressupostos teóricos que conferem cientificidade aos modelos de avaliação de desempenho profissional.

Numa segunda fase, o recurso à metodologia qualitativa permitiu satisfazer o propósito desta investigação, ou seja, perceber como se posicionam os diretores de escolas face ao fenómeno da avaliação de desempenho docente e ao modelo de avaliação instituído pelo Decreto Regulamentar nº2/2010, de 23 de junho.

Como principais conclusões, destaca-se que os diretores consideram que a avaliação de desempenho é muito importante para o desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, tal objetivo está dependente do modelo de avaliação implementado, que deverá ser muito diferente do modelo do D.R. nº2/2012, de 23 de junho, já que este não promoveu a melhoria das práticas nem a melhoria dos resultados escolares dos alunos.

Palavras-chave: avaliação de desempenho docente, desenvolvimento profissional, eficácia, prestação de contas.

## Abstract

The introduction of an assessment model of teachers' practice, in 2008, which is significantly different from its predecessor has led to a fierce debate on the aims and functions of this assessment as well as on its suggested assessment procedures.

The new model was part of an educational policy which stood up for the supervision and the assessment mechanisms aiming at differentiation of practices, profitability of resources, accountability, improvement, effectiveness and quality.

As regards teachers' practice, this aim is intended to be achieved both through the professional development of teachers, as a result of the reflexive processes carried out, and through the more and more explicit compulsoriness to improve the academic results.

The approach to this subject demanded, in a first stage, the understanding of theoretical presuppositions linked to the educational policy which legitimates the state as evaluator, as well as the theoretical presuppositions which give scientific certification to the assessment models of professional practice.

In a second stage, having resorted to the qualitative methodology has enabled to fulfil the purpose of this research, which means to understand the way the schools' headteachers position themselves not only towards the phenomenon of the assessment of teachers' practice but also towards the model established by the law the *Decreto Regulamentar n°2/2010* from June 23<sup>rd</sup>.

As main conclusions, one should highlight the fact that the headteachers consider that the assessment of teachers' practice is rather important for the professional development of teachers. However, such aim is dependent on the assessment model put into practice which should be rather different from the model established by the *Decreto Regulamentar n° 2/2010* from June 23<sup>rd</sup>, since this has neither promoted the improvement of the teaching practices nor the improvement of the students' academic results.

Keywords: Assessment of teachers' practice, professional development, effectiveness, accountability

## **Sumário**

|   |    |
|---|----|
| Índice de Figuras.....  | 4  |
| Índice de Quadros .....   | 4  |
| Introdução .....  | 5  |
| 1. Motivação para o tema.....   | 5  |
| 2. O objeto do estudo .....   | 6  |
| 3. Orientações metodológicas .....  | 12 |
| 4. Organização do trabalho .....  | 13 |
| Parte I - Enquadramento teórico .....   | 15 |
| Capítulo I - A avaliação de desempenho docente: finalidades e funções .....           | 16 |
| 1. Para quê e porquê.....   | 16 |
| 1.1. Propósitos da avaliação de desempenho docente .....                              | 18 |
| 1.2. A intencionalidade dos modelos de avaliação de desempenho .....                  | 20 |
| 2. As funções formativa e sumativa da avaliação .....                                 | 22 |
| 2.1. A função formativa da avaliação .....  | 25 |
| 2.1.1. Distintos estádios profissionais .....   | 29 |
| 2.2. A função sumativa da avaliação .....   | 32 |
| 3. Avaliação de professores e os objetivos da escola.....                             | 34 |
| Capítulo II – A avaliação de desempenho docente: fontes, formação e técnicas .....    | 36 |
| 1. Avaliador externo vs. avaliador interno .....                                      | 36 |
| 1.1. Os avaliadores e o seu posicionamento ético .....                                | 39 |
| 1.2. Os avaliadores e o poder de avaliar .....  | 40 |
| 2. A competência dos avaliadores.....   | 41 |
| 2.1. A formação em avaliação de desempenho .....                                      | 42 |
| 2.1.1. Erros de cotação do processo de avaliar.....                                   | 44 |
| 3. Acompanhamento .....   | 45 |
| 4. Ser avaliado.....  | 46 |
| 5. O desempenho docente e as aprendizagens dos alunos .....                           | 46 |
| 5.1. A avaliação de desempenho e a responsabilização pelos resultados dos alunos..... | 49 |
| 5.2. Os efeitos da avaliação de desempenho na melhoria dos resultados dos alunos..... | 51 |
| 6. Ser bom professor .....  | 52 |
| 7. Técnicas para avaliação do professor.....  | 54 |
| 7.1. Observação de aulas .....  | 56 |

|  |     |
|--|-----|
| 7.2. Autoavaliações.....   | 59  |
| 7.3. Portefólio .....  | 61  |
| 7.4. Classificação por pares .....   | 61  |
| 7.5. Classificação por alunos .....  | 63  |
| 7.6. Entrevista .....  | 64  |
| 7.7. Análise de documentos .....   | 65  |
| 7.8. Testes de Competências.....   | 65  |
| Capítulo III – A avaliação de desempenho docente em Portugal .....                                   | 67  |
| 1. Contextualização .....  | 67  |
| 2. Avaliação de professores anterior ao modelo instituído pelo D.R. nº 2/2008, de 10 de janeiro..... | 68  |
| 3. Modelo de avaliação docente instituído pelo D.R. nº 2/2008, de 10 de janeiro .....                | 71  |
| 3.1. Professores Titulares, os avaliadores .....   | 75  |
| 4. Modelo do D.R. nº 1-A/2009 de 5 de janeiro.....   | 76  |
| 4.1. Decreto Regulamentar nº 14/2009 de 21 de agosto.....  | 77  |
| 5. O modelo de avaliação instituído pelo D. R nº 2/2010 de 23 de junho – o modelo em estudo .....    | 77  |
| 5.1. Legislação subsidiária do modelo de avaliação do D.R. nº 2/2010, de 23 de junho .               | 80  |
| 5.2. Avaliadores do D.R. nº 2/2010, de 23 de junho .....   | 81  |
| 5.3. A ponderação dos resultados dos alunos na avaliação docente.....                                | 85  |
| 5.4. Periodicidade da avaliação de desempenho.....   | 85  |
| 5.5. Os padrões de desempenho docente .....  | 87  |
| 5.6. As quotas na avaliação docente .....  | 88  |
| Parte II – O Estudo Empírico.....  | 90  |
| Capítulo IV – As opções metodológicas e o contexto .....   | 91  |
| 1. Objetivo e questões de investigação .....   | 91  |
| 2. Tipo de abordagem utilizada: abordagem qualitativa .....  | 93  |
| 2.1. Fonte de recolha da informação: entrevista.....   | 95  |
| 2.2. Participantes no estudo .....   | 97  |
| 2.3. Técnica de análise de dados utilizada: análise de conteúdo .....                                | 99  |
| 2.3.1. Categorização .....   | 101 |
| 3. Observação direta.....  | 103 |
| Capítulo V - Tratamento dos dados, inferência e interpretação.....                                   | 104 |
| 1. Introdução .....  | 104 |
| 2. Apresentação das categorias e sua interpretação .....   | 105 |
| 2.1. Importância da avaliação de desempenho docente.....   | 105 |

|        |  |     |
|--------|--|-----|
| 2.2.   | Finalidades da avaliação de desempenho docente.....  | 106 |
| 2.3.   | Destinatários da avaliação de desempenho .....   | 108 |
| 2.4.   | Periodicidade da avaliação de desempenho.....  | 109 |
| 2.5.   | Avaliação de desempenho com vista à diferenciação do mérito.....   | 111 |
| 2.6.   | O modelo de avaliação do D.R. nº 2/2010 diferenciou o mérito? .....  | 112 |
| 2.7.   | Elementos de referência para a avaliação de desempenho docente.....  | 115 |
| 2.1.1. | Posicionamento face aos objetivos individuais.....   | 115 |
| 2.8.   | Obrigatoriedade de observação de aulas para acesso às menções qualitativas de muito bom e excelente .....  | 118 |
| 2.9.   | Ponderação de 2 para cada domínio da dimensão “Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” (cumprimento da alínea b) do ponto 1.4 do anexo VI do Despacho nº 14420/2010, de 5 de Setembro).....                           | 120 |
| 2.10.  | Dispensa da ponderação da qualidade científica do trabalho realizado pelos relatores e coordenadores, no âmbito da dimensão: desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (artº 28º do D.R. nº 2/2010, de 23 de junho)..... | 121 |
| 2.11.  | O acompanhamento a desenvolver pelos avaliadores.....  | 122 |
| 2.12.  | Adequação dos critérios subjacentes à nomeação dos relatores .....   | 125 |
| 2.13.  | Constrangimentos sentidos pelos avaliadores no exercício da função de avaliar  | 127 |
| 2.14.  | Principais dificuldades sentidas no desempenho do cargo de presidente da comissão de coordenação da avaliação do desempenho (cargo exercido pelo diretor na qualidade de presidente do conselho pedagógico) .....          | 130 |
| 2.15.  | Delegação da avaliação dos coordenadores .....   | 133 |
| 2.16.  | O peso da autoavaliação na classificação final dos avaliados .....   | 136 |
| 2.17.  | Os avaliadores do desempenho docente .....   | 138 |
| 2.18.  | Considerar os resultados escolares dos alunos na avaliação dos professores .....   | 144 |
| 2.19.  | Cumprimento dos objetivos da avaliação .....   | 146 |
| 2.20.  | O Processo ensino-aprendizagem beneficia com a avaliação.....  | 147 |
| 2.21.  | Caracterização do modelo de avaliação do D.R. nº 2/2010 .....  | 149 |
| 2.22.  | Potencialidades do modelo de avaliação.....  | 151 |
|        | Conclusões.....  | 155 |
|        | Bibliografia.....  | 165 |
|        | Anexos.....  | 179 |

## Índice de Figuras

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 - Propósitos da avaliação de desempenho.....        | 20 |
| Figura 2 - Curva-padrão de distribuição de desempenhos ..... | 88 |

## Índice de Quadros

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 – Investigadores e conceitos.....  | 18  |
| Quadro 2 – Autor e noção de desenvolvimento profissional .....  | 26  |
| Quadro 3 – Quadro resumo do modelo de avaliação do D.R. nº 2/2008, de 10 de janeiro.....  | 72  |
| Quadro 4 – Quadro resumo do modelo de avaliação do D.R. nº 2/2010, de 23 de junho.....  | 78  |
| Quadro 5 – Importância da avaliação de desempenho docente .....   | 106 |
| Quadro 6 – Finalidades da avaliação.....  | 106 |
| Quadro 7 – Destinatários da avaliação de desempenho .....   | 109 |
| Quadro 8 – Periodicidade da avaliação de desempenho .....   | 110 |
| Quadro 9 – Avaliação e diferenciação do mérito .....  | 112 |
| Quadro 10 – Diferenciação do mérito pelo modelo de avaliação do D.R. nº 2/2010, de 23 de junho.....                             | 114 |
| Quadro 11 – Elementos de referência para a avaliação de desempenho docente .....  | 115 |
| Quadro 12 – Posicionamento face ao carácter facultativo dos objetivos individuais.....  | 117 |
| Quadro 13 – Obrigatoriedade de observação de aulas para acesso às menções qualitativas de muito bom e excelente.....            | 120 |
| Quadro 14 – Ponderação de 2 para cada domínio da dimensão "Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem" .....                   | 121 |
| Quadro 15 – Dispensa da avaliação da qualidade científica da dimensão: <i>desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</i> ..... | 121 |
| Quadro 16 – O acompanhamento a desenvolver pelos avaliadores .....  | 124 |
| Quadro 17 – Adequação dos critérios subjacentes à nomeação dos relatores .....  | 127 |
| Quadro 18 – Constrangimentos sentidos pelos avaliadores, na função de avaliar.....  | 130 |
| Quadro 19 – Principais dificuldades sentidas no desempenho do cargo de presidente da comissão de avaliação .....                | 133 |
| Quadro 20 – Delegação da avaliação dos coordenadores .....  | 135 |
| Quadro 21 – O peso da autoavaliação na classificação final dos avaliadores.....   | 138 |
| Quadro 22 – Os avaliadores do desempenho docente.....   | 143 |
| Quadro 23 – Considerar os resultados escolares dos alunos na avaliação dos professores ...                                      | 145 |
| Quadro 24 – Cumprimento dos objetivos da avaliação.....   | 147 |
| Quadro 25 – O processo ensino-aprendizagem beneficia com a avaliação .....  | 149 |
| Quadro 26 – Fragilidades do modelo de avaliação do D.R. nº 2/2010 .....   | 149 |
| Quadro 27 – Potencialidades do modelo de avaliação .....  | 152 |
| Quadro 28 – Sugestões/pistas para a elaboração de um novo modelo de avaliação docente   | 153 |

## **Introdução**

### **1. Motivação para o tema**

Iniciar esta investigação foi um processo difícil, fruto, em parte, da ideia pré-concebida de que um trabalho de investigação válido teria de ser desenvolvido por académicos e investigadores. Contudo, no decurso de leituras, foi encorajador ler Ponte (2008) e nele ter encontrado a ideia de que a investigação deve estar presente na vida das escolas e na prática profissional dos docentes.

Se é certo que uma investigação científica deve acrescentar algo ao conhecimento já existente e que, conseqüentemente, o seu objetivo é o bem comum, não deixou de ser verdade que nos pareceu também importante podermos estudar e investigar um tema que constituísse uma mais-valia para o nosso desempenho a curto e médio prazo. Reforçada esta decisão na afirmação de Ponte (2008), de que investigar sobre a prática profissional é uma forma particular de investigação, pela relação que o investigador tem com o objeto de estudo, optou-se por trabalhar um dos aspetos que, no campo profissional, se tem vindo a revelar mais problemático, a avaliação de desempenho docente. Subjazem a esta opção vários motivos: por um lado, a atualidade e pertinência do tema, tendo em conta a recente implementação, em Portugal, de um modelo de avaliação de desempenho docente significativamente diferente do modelo vigente durante cerca de vinte anos (1986-2007); por outro, o facto de, nas escolas, ser muito reduzido o número de professores portadores de habilitação especializada em avaliação de desempenho, o que reflete um fraco nível de capacitação nesse âmbito. A circunstância particular de termos responsabilidades acrescidas na avaliação do desempenho docente e a inevitabilidade de estarmos sempre no papel de avaliados, constituem fatores acrescidos que condicionaram a escolha do tema. Por último, a favor desta opção, apontamos ainda a possibilidade de fazermos o ponto da situação relativamente à realização de estudos e publicações sobre o tema.

Constatámos que, até 2008, a avaliação de desempenho docente mereceu pouco relevo por parte da investigação educacional em Portugal e que, após essa data, momento da implementação do novo modelo de avaliação, se tem vindo a assistir a um acréscimo de abordagens sobre o tema, da responsabilidade de investigadores e de vários professores, no âmbito da frequência de especializações, teses de mestrado e doutoramento.

Assim, a partir da análise da literatura disponível, procurámos compreender a importância da avaliação de desempenho, as suas finalidades e funções, os efeitos dela resultantes, as técnicas que utiliza, os destinatários e os constrangimentos com que se debate, pretendendo, com este trabalho, contribuir, ainda que modestamente, para o aprofundamento do conhecimento científico sobre o tema, e tentando dar voz a um grupo específico que tem a responsabilidade de aplicar, nas escolas, os modelos avaliativos. Paralelamente, foi também nosso propósito efetuar um processo de aprendizagem pessoal que nos torne mais competentes e, conseqüentemente, melhore a nossa prática profissional.

## **2. O objeto do estudo**

A confrontação com o fraco desempenho dos alunos levou ao questionamento do trabalho das escolas, centrando a atenção, agora, na classe docente e na qualidade do seu trabalho. Tendo havido um crescente e notório investimento em educação (Azevedo, 2002) com vista à melhoria do serviço educativo, a questão que se coloca diz respeito às razões pelas quais esse investimento não se vê refletido nas aprendizagens realizadas pelos alunos. A frequência da educação pré-escolar disseminada a nível nacional, o alargamento dos auxílios económicos, a rede de bibliotecas escolas, os inúmeros projetos pedagógicos, as atividades de enriquecimento e complemento curricular, a formação inicial e contínua do pessoal docente, o reforço do equipamento tecnológico, a melhoria das condições físicas das escolas, levam-nos a acreditar que, desde 1975, as condições de ensino e de aprendizagem melhoraram bastante. Contudo, esta melhoria não tem tido o correspondente retorno em termos de desempenho dos alunos, que ainda é inferior ao desejável e ao que seria expectável.

Na era da globalização em que vivemos, tornou-se prática comum, os países democráticos aderirem a projetos e instâncias internacionais vocacionadas para a realização de estudos comparativos que, revestindo um carácter de monitorização e avaliação, incidem sobre vários setores sociais, nomeadamente o da educação. Tais estudos, nomeadamente, o Pisa (Programme for International Student Assessment, 2000, 2003, 2006, 2009), da responsabilidade da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE); o TIMSS (Trendy in International Mathematics and Science Study, 1995, 1999, 2003, 2007 e 2011) e o PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study, 2011), ambos da responsabilidade da IEA, têm revelado que Portugal se encontra numa situação delicada, posicionado no grupo de países com piores resultados (Ferreira e Oliveira, 2007). Se é certo que a leitura dos dados pode ser suavizada, se tivermos em conta o ponto de partida dos

alunos portugueses, o nível socioeconómico das respetivas famílias, bem como o seu nível cultural; e se é igualmente certo que, no PISA 2009 e PIRLS 2011, os alunos apresentaram uma considerável melhoria do seu desempenho, aproximando-se da média da OCDE (2010) a verdade é que os alunos portugueses ainda apresentam um fraco desempenho que se torna mais visível quando comparado externamente com outros, se estabelecermos a relação entre o investimento na educação e os resultados.

Tal facto, confirmado internamente pelos resultados de provas de aferição e exames, acrescido da consciencialização do elevado número de retenções ao longo da escolaridade básica, bem como do elevado número de alunos que abandona a escola antes de completar o ensino secundário, tem contribuído para chamar a atenção para a ineficácia e ineficiência do sistema de ensino português, aumentando a pressão para que todos os alunos tenham direito ao sucesso educativo, já que este é cada vez mais sinónimo de exclusão ou acesso ao sucesso na sociedade de conhecimento (Roldão, 1999:108).

Em abono da realidade, dever-se-á também referir que esta situação não é exclusiva dos alunos portugueses (Góis e Gonçalves, 2005:77; Bolívar, 2003). Na década de 90, um estudo realizado nos Estados Unidos da América demonstrou que também os alunos americanos apresentavam um fraco rendimento quando comparados, sobretudo, com os alunos japoneses e australianos, oriundos de nações muito desenvolvidas e economicamente competitivas. O documento resultante desse estudo, “A Nation at Risk”, teve o efeito de alarmar a opinião pública e de despertar o seu interesse pela educação da juventude norte-americana, desencadeando, de imediato, uma forte pressão externa sobre as escolas e os professores.

Se nas décadas de 60 e 70 do século XX, o relatório Coleman (1966), cujo conteúdo, reafirmado por Jencks (1972) justificava o sucesso escolar dos alunos pelo nível social (raça), económico e cultural das famílias de que eram oriundos, retirando protagonismo à escola na instrução e formação dos alunos, e pondo em causa a sua função e existência, a verdade é que, apesar da surpresa de tais conclusões, a escola, nas últimas décadas do século XX, não deixou de orientar o seu trabalho e organizar-se no sentido de garantir a igualdade de oportunidades a todos os alunos, sendo encarada como a melhor possibilidade de os filhos das famílias de menos recursos económicos ascenderem, pela aquisição de maiores níveis de habilitações académicas, a melhores empregos, logo a uma posição económica e social mais favorável (Marques et al, 2008).

Foi progressiva a tomada de consciência de que a escola que, tradicionalmente, trabalhava de igual modo com todos os alunos, referindo-se todos a uma população estudantil

homogênea, perante a massificação do ensino, começou a não saber ensinar e fazer aprender os filhos de uma sociedade heterogênea, multicultural e complexa e, conseqüentemente, a sua ação educativa não teve sucesso junto de muitos alunos.

A investigação educacional dirigiu então a sua atenção para a procura e identificação dos fatores promotores do sucesso escolar e da melhoria da qualidade desse sucesso. Tornou-se urgente refletir e descobrir formas de garantir o direito à educação a todos, e a todos garantir uma educação que desenvolva as suas competências. Importava saber como deve trabalhar a escola e que mudanças deverão acontecer no seu seio (Bolívar, 2008).

Nessa demanda, e como que em reação ao significado implícito na expressão “School makes no difference”, a investigação uniu esforços em torno da expressão “School can make difference”. Tornou-se importante detetar a mais-valia da escola na educação dos jovens e identificar as características que apresentavam as escolas que conseguiam fazer com que os seus alunos obtivessem melhores resultados académicos, quando outras, com o mesmo tipo de população estudantil e dispondo das mesmas condições em termos de recursos humanos e materiais, o não conseguiam. A atenção dos investigadores, convictos da existência de um efeito-estabelecimento, centrou-se então na singularidade da escola, em busca dos fatores que melhoravam a sua eficácia (Lafond, 1999). A partir daqui e decorrente de linhas de investigação algo distintas, assistiu-se à formulação dos paradigmas conceptuais de eficácia da escola, (effectiveschool), de melhoria da escola (school improvement) e da melhoria eficaz da escola.

Na sequência destes movimentos de melhoria, vários sistemas de ensino, conscientes do baixo rendimento dos seus alunos, têm vindo a desencadear reformas que têm como alvo três domínios: o currículo, as escolas e os professores (Domingos, 2003:170), com o objetivo de permitir à escola responder mais eficazmente às expectativas da sociedade, sendo que a meta última é “elevar os padrões de ensino e melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos” (Flores, 2010: 245). No entanto, tais medidas continuaram a proporcionar o sucesso educativo de alguns, mas ainda não foram suficientemente capazes de garantir o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.

Perante este cenário, a sociedade tem vindo a questionar o trabalho da escola que “passou a ser declarada de incompetente e em crise” (Teodoro e Torres, 2005:23) e, além do prestígio da escola, é também o prestígio e a imagem social da classe docente que é posta em causa (Cunha, 2008; Guerra, 2000).

Esperava-se que a escola conseguisse esbater as desigualdades sociais e efetivasse percursos formativos adequados às necessidades de cada aluno. Tal meta educativa assentava

no facto de ser consensualmente aceite pelos investigadores que os fatores que melhor explicam os resultados escolares são o ambiente sociofamiliar dos alunos e o papel da escola. E, embora o fator família seja primordial, os estudos apontam o fator escola como sendo também importante, ganhando relevância nos países menos desenvolvidos, e sendo menos relevante nos países mais desenvolvidos (Chunga, 2006; Moreira, 2009a). Esta ideia é confirmada por Murillo (2008), ao destacar o *deficit* de qualidade educativa em muitos países da América Latina, declarando que os alunos de um extrato social elevado têm acesso a escolas que garantem mais qualidade educativa do que os alunos economicamente mais desfavorecidos, pelo que, como resultado, aos alunos mais pobres, uma educação igualmente pobre.

Depois de terem sido garantidos melhores recursos materiais e pedagógicos, a atenção focaliza-se agora nos recursos humanos, nomeadamente na classe docente e na qualidade das suas práticas (Avalos, 2010:48), alicerçada no pressuposto de que “a ação docente é elemento fulcral em cada escola para a prossecução dos objetivos de melhoria das aprendizagens dos alunos” (Machado e Formosinho, 2009: 294).

E, mais uma vez, a investigação educacional desempenhou um papel fundamental convicta de que, para além do efeito-estabelecimento, existe uma espécie de efeito-professor. Nesse sentido, desencadeou vários estudos que tiveram como resultado a comprovação empírica de que os professores são a variável que, na escola, mais influencia o desempenho dos alunos (Goldrick, 2002), tendo um impacto direto na sua aprendizagem (Tucker e Stronge, 2007: 108).

É evidente que tais conclusões vieram dar sustentabilidade à ideia de que, para além de haver escolas mais eficazes que outras, também há professores que fazem a diferença (Tucker e Stronge, 2007; Day, 1999); ou seja, há professores cujo desempenho está estreitamente associado a níveis de aproveitamento escolar mais elevados por parte dos alunos.

Esta constatação despertou a necessidade de identificação dos traços pessoais e profissionais que caracterizam estes professores mais eficazes, encarando-os como o melhor argumento na luta pela melhoria do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Programas como “No children left Behind Act” (2001) deram visibilidade à capacitação dos professores, como garantia de promoção de situações de aprendizagem acessíveis a todos, sendo reveladores da importância que se tem vindo a atribuir à qualidade do desempenho docente e às fortes expectativas da sua ação pedagógica.

Afigura-se-nos propositado lembrar que, tradicionalmente, o professor ensinava mas a responsabilidade da não aquisição de aprendizagens era, em regra, do aluno, ou porque este apresentava dificuldades cognitivas, ou de concentração ou falta de estudo, ou porque provinha de um meio social muito desfavorecido. Na atualidade, o paradigma mudou e, tendencialmente, é ao professor que cabe fazer prova, em primeira instância, de que mobilizou as estratégias e conhecimentos adequados, de modo a proporcionar as condições para que o aluno obtenha sucesso educativo.

Em resultado destes pressupostos, redescobriu-se a importância de a educação poder contar com professores altamente qualificados, cuja competência, para além da formação de nível superior fosse fruto do investimento e envolvimento dos professores numa contínua aprendizagem com vista ao crescimento profissional.

Neste ponto, urge que expliquemos como se cruzam estas ideias com o tema da avaliação de desempenho docente. Tendo em consideração que “um dos pilares fundamentais de qualquer sistema de qualidade é a avaliação” (Vicente, 2004: 154), os sistemas de ensino, em busca de eficácia, viram na avaliação uma estratégia promotora e conducente da melhoria desejada.

Por conseguinte, e segundo Afonso (2007:17), desde os anos oitenta que “relativamente indiferente às concepções político-ideológicas” dos vários governos e às “realidades nacionais, regionais e locais” dos vários países, mecanismos avaliativos têm vindo a ser implementados e desenvolvidos sob o argumento do incentivo às boas práticas e à melhoria da qualidade dos sistemas de ensino. Esta postura assentou na crença de que “à avaliação virá a ser conferido o estatuto de fiel da balança, de selo de garantia ou de certificado de qualidade, procurando-se desta forma repor a confiança social no sistema” (Lima e Afonso, 2002:107).

O Estado Providência deu assim lugar ao Estado-avaliador, uma tentativa de resposta à ineficácia do Estado-Providência que, após a II Guerra Mundial, com vista ao desenvolvimento social, vinha garantido a proteção dos cidadãos e os serviços públicos a eles inerentes, nos quais se integra a educação. Afirmando-se legitimado pela necessidade de eficácia da administração pública e pela transparência de processos, o estado-avaliador entrou nos sistemas de ensino, incluindo o português, fruto da regulação transnacional e é um dos grandes trunfos das políticas educativas atuais para melhorar a qualidade da educação (Afonso, 2007; Costa, 2007).

Este movimento avaliativo tem vindo a possibilitar a concretização de princípios do neoliberalismo, através dos quais se fomenta a competição (entre escolas), a liberdade

individual e a liberdade de escolha (da escola a frequentar), a partir dos rankings de resultados escolares e de escolas, como se de um quase-mercado em educação se tratasse, assumindo, em simultâneo, uma função reguladora do sistema educativo (Assél e Pavez, 2008). Ao aferir da qualidade dos resultados, deteta os desvios do sistema em relação à norma e ao desejável, sendo que a norma e o desejável, como afirma (Costa, 2007), tem subjacente a sobrevalorização do quantificável e fortalece a intenção da responsabilização com vista à prestação de contas por parte dos professores e por parte da escola. Consequentemente, na expectativa de que as estatísticas motivem os esforços de melhoria (Moreira, 2011), a escola e os professores estão cada vez mais sob escrutínio público, tendo que prestar contas do trabalho desenvolvido e dos efeitos desse trabalho. A avaliação é, pois, entendida como uma estratégia de mudança e de melhoria.

Este trabalho propõe uma abordagem à temática da avaliação enquanto “actividade que deve ser exercida em proveito daqueles sobre os quais ela se exerce ou daqueles que dizem respeito ao objecto sobre o qual ela se debruça” (Hadji, 1994: 88).

Neste contexto, estudaremos a avaliação de desempenho docente enquanto estratégia de “mobilização e motivação dos professores para melhorarem a sua acção profissional, promovendo, simultaneamente, o seu desenvolvimento profissional e a aquisição de competências e melhorando o seu ensino e a aprendizagem dos alunos” (Moreira, 2009b: 249). Estes efeitos decorrem da inevitável reflexão na ação e sobre a ação do professor que, no decurso do processo avaliativo, usufrui de um processo de aprendizagem, assumindo-se como uma espécie de prático reflexivo “capaz de agir, de analisar e avaliar a sua acção e de modificar fundamentalmente a sua acção em desenvolvimento” (Roldão, 1999:105). Pretende-se que a avaliação de desempenho se torne, assim, num mecanismo de autoformação e aprendizagem com fortes repercussões no desenvolvimento profissional de cada docente.

A esta política educativa, foi necessário associar normativos legais que introduziram as alterações consideradas necessárias, quer ao nível do Estatuto da Carreira Docente quer ao nível do modelo de avaliação de desempenho. Não tendo a investigação encontrado ainda a receita do melhor modelo de avaliação de desempenho e não estando implementado em nenhum país um modelo conceptual e teórico puro (Murrillo, 2007:39), surgiu, em Portugal, um novo modelo de avaliação de desempenho docente significativamente diferente do anterior, com um formato claramente contextualizado pelas políticas educativas internacionais, pelos fenómenos de contaminação e de globalização e pela investigação em Ciências da Educação.

### **3. Orientações metodológicas**

“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” (Pacheco, 2006:25).

Assim sendo, definimos o nosso ponto de partida, o objeto de estudo e colocámos algumas questões orientadoras do mesmo. Damos início à revisão da literatura, indo em busca do enquadramento teórico do tema do nosso trabalho. O facto de não serem abundantes, em língua portuguesa, os estudos sobre avaliação de desempenho docente, aliado à nossa dificuldade de compreensão escrita da língua inglesa, tornaram-se um constrangimento ao nosso trabalho, que procurámos ultrapassar, na medida do possível. Cientes de que o uso de vocabulário que se vulgariza no quotidiano e em sentido genérico não significa a apropriação dos respetivos conceitos (Roldão, 2003: 15), encontramos, na bibliografia sobre gestão de recursos humanos, um aliado que nos ajudou a colmatar, em parte, esta dificuldade, tendo contribuído para a aquisição e compreensão de vocabulário específico, conceitos, noções e modelos de avaliação de desempenho profissional.

A contextualização teórica do objeto de estudo levou-nos a percorrer a política educativa nacional a partir do 25 de abril, passando pela evolução da escolaridade obrigatória, pela compreensão da função do estado, pela evolução do ECD, pela territorialização das políticas educativas, pela investigação educacional sobre a eficácia das escolas, pelos estudos internacionais, pela globalização, pela transnacionalização e, evidentemente, pela avaliação de desempenho docente.

No final, obtivemos um manancial de informação simultaneamente dispersa e convergente, tendo sido de extrema dificuldade a tarefa de seleção, de priorização, de compilação, de organização e sistematização de informação.

Chegada a fase das opções metodológicas, debruçámo-nos sobre a essência, potencialidades e campo de ação dos paradigmas quantitativo e qualitativo. O aprofundamento do tema fez-nos perceber que sendo dimensões distintas, podem, no entanto, ser utilizadas como abordagens complementares para melhor se decifrar e esclarecer o objeto de estudo.

Confrontada esta informação com o objetivo do trabalho, decidimos recorrer, prioritariamente, à abordagem qualitativa, por ser aquela que, em nosso entender, melhor se adequava ao tipo de estudo a realizar e mais se adequava à nossa tendência natural para a

valorização da palavra e conteúdo semântico, em detrimento do número e da sua rigidez e racionalidade.

De facto, a abordagem qualitativa favorece a tarefa de compreensão do significado de um fenómeno ou de uma situação, a partir da subjetividade das representações individuais dos participantes no estudo, suportadas pelas vivências dos mesmos, em contextos relacionados com esse mesmo fenómeno ou situação. Dito por outras palavras, considerámos que a matriz qualitativa nos permitiria compreender melhor o posicionamento dos diretores face à avaliação de desempenho docente e ao modelo avaliativo do D.R. nº2/2010 de 23 de junho, a partir das opiniões dos próprios, na qualidade de responsáveis máximos pela avaliação dos recursos humanos nas escolas.

Pretendendo colher as considerações e reflexões de um grupo de diretores de agrupamentos e de escolas não agrupadas, optámos pela entrevista como técnica de recolha de dados e pela análise de conteúdo como técnica de tratamento desses dados com vista à interpretação e inferências sobre o nosso objeto de estudo.

Contudo, e aproveitando a possibilidade de complementaridade, anteriormente referida, recorreremos, em momentos específicos, à abordagem quantitativa que, no caso concreto, se traduziu na aferição das percentagens relativas às opiniões dos entrevistados relativamente a cada um dos tópicos em análise. Fizemo-lo por entendermos que a quantificação podia ajudar à interpretação dos dados, dando a noção da dimensão e da frequência dos significados e representações desocultadas pela categorização das respostas das entrevistas.

#### **4. Organização do trabalho**

O nosso trabalho encontra-se organizado em duas partes.

Na primeira, efetuámos a pesquisa bibliográfica que nos conduziu à apropriação e compreensão de conceitos nucleares, com os quais fomos construindo um quadro conceptual sobre o objeto de estudo com vista à sustentação e orientação do estudo empírico. Esta parte que designámos por enquadramento teórico é composta por 3 capítulos.

No primeiro, percorremos as finalidades e funções da avaliação de desempenho e fizemos uma abordagem do desempenho docente numa lógica de desenvolvimento

profissional, mas também numa lógica de qualidade de ensino associada aos resultados escolares, condicente com a eficácia de qualidade em educação grata ao Estado-avaliador.

No segundo capítulo, direcionámos a nossa atenção para a abordagem dos intervenientes na avaliação de desempenho: a formação que lhes é devida, bem como os procedimentos e aspetos técnicos inerentes ao processo de avaliação de desempenho docente.

No terceiro capítulo, debruçámo-nos sobre os modelos de avaliação docente em Portugal, sendo que focalizámos mais a nossa análise no modelo do D.R. nº2/2010, de 23 de junho, por ser uma das principais justificações para a realização desta dissertação. Ainda neste capítulo, e à medida que o fomos construindo, complementámos a exploração dos modelos de avaliação com os dados obtidos por estudos sobre eles já realizados.

Em suma, na parte I, integrámos os objetivos de sistema de avaliação de desempenho docente, os seus métodos e procedimentos. Fizemo-lo em termos gerais e em termos nacionais.

A segunda parte, composta por dois capítulos, corresponde ao estudo empírico realizado. No capítulo IV, mobilizámos as questões de partida e explanámos e aprofundámos as nossas opções metodológicas sucintamente apresentadas na introdução. Damos também a conhecer algumas informações sobre os participantes no estudo e a contextualização da realização das entrevistas.

No capítulo V, apresentamos os dados empíricos e a nossa interpretação dos mesmos, enquadrada pelo modelo conceptual construído na primeira parte do trabalho e pelos objetivos da investigação.

Finalizámos esta dissertação com a conclusão, na qual destacamos as ideias-chave do *design* de um modelo de avaliação docente proposto pelos diretores e a articulação deste com o *design* do modelo de avaliação docente publicado em 2012, de modo a perspetivar o acolhimento das alterações por ele introduzidas.

## Parte I - Enquadramento teórico

## **Capítulo I - A avaliação de desempenho docente: finalidades e funções**

*“A necessidade repetidamente reconhecida de melhorar os níveis de aprendizagem e sucesso escolar dos alunos levou a que as políticas educativas se centrassem na qualidade dos professores e do ensino na sala de aula” (Day, 1999, 85)*

### **1. Para quê e porquê.**

Falar das finalidades da avaliação implica refletir sobre as razões que motivam a implementação de um sistema organizado de avaliação de desempenho profissional. Sendo a avaliação de desempenho uma tarefa de grande complexidade (Pacheco, 1999; Posada, 2009), na medida em que o que está em causa é a atuação de pessoas e o campo de ação dessas pessoas ser multifuncional e multidimensional (Mestre, 2002; Campos, 2007), a avaliação docente justifica-se pelas finalidades e usos sociais que os diferentes destinatários fazem dela.

Falar das finalidades da avaliação implica responder às questões “para quê e porquê avaliar?” (Veloz, 2000; Simões, 2000b; Rodrigues e Peralta, 2008). Uma resposta relevante é dada por Guerra (2002: 271), ao afirmar que “a finalidade última da avaliação e a origem da sua exigência é o melhoramento da prática que se realiza nas escolas”.

Esta resposta enquadra-se na luta que, internacionalmente, se trava em prol da qualidade dos sistemas de ensino, assente no pressuposto de que “uma boa avaliação ajuda-nos a compreender melhor uma dada realidade e pode contribuir para a melhorar ou

transformar” (Fernandes, 2009:21). Se, durante as décadas anteriores, a avaliação de desempenho, frequentemente, não passou de um processo para controlo burocrático, tendo os vários sistemas educativos despendido pouca atenção à avaliação docente, talvez por não ter sido considerada importante para a melhoria da qualidade educativa (Simões, 2000a; Campos, 2005; Darling-Hammond, 1997; Alves e Machado, 2010, 89), desde finais do século XX, que a avaliação de desempenho faz parte da agenda da política educativa de inúmeros países, integrada num conjunto de reformas implementadas, nos sistemas educativos, visando aumentar a eficácia desses mesmos sistemas (Veloz, 2000, Bolívar, 2008, Murillo, 2008; Moreira, 2009a).

Importa, pois, que a avaliação de professores tenha consequências (Vicente, 2004; OCDE, 2009a) em termos de melhoria das práticas docentes e, embora a avaliação não seja uma técnica de modificação de comportamento, como alerta Almeida (1996:17), importa que leve os professores a interrogarem-se sobre como fazer para que os seus alunos aprendam mais (Avalos e Ássel, 2006:265), definindo, assim, objetivos estratégicos numa perspetiva de desenvolvimento profissional para que, pela alteração dos métodos de trabalho, seja salvaguardado o direito a aprender de todos os alunos, sinónimo de qualidade e equidade dos sistemas de ensino. (Veloz, 2000; Mestre, 2002; Assaél e Pavez, 2008; Murillho, 2007:48; Moreira, 2009a).

É interessante notar que, durante a pesquisa bibliográfica, foram encontradas referências ao facto de haver defensores da não pertinência da avaliação de desempenho (Formosinho e Machado, 2010:107; Moura, 2000; Mackay, 2000) quando esta se enquadra numa perspectiva desenvolvimentista do percurso profissional. Esta posição é suportada nos resultados dos sistemas de avaliação já implementados, segundo os quais é reduzido o número de professores que revelaram um fraco desempenho, normalmente 1 a 3% dos professores<sup>1</sup> segundo Darling-Hammond, (2010:211) e 1 a 4% segundo Avalos (2010) o que, na opinião de alguns, não justifica o investimento no processo avaliativo, acrescentando outros que este só devia desenrolar-se quando detetados casos de docentes que apresentassem deficiências no seu desempenho (Perrenoud, 1998).

---

<sup>1</sup> No Chile, em 30 mil professores, só 10 saíram do sistema.

### **1.1. Propósitos da avaliação de desempenho docente**

Aceitando-se a definição de Natriello (1997, 49), segundo o qual os propósitos da avaliação de desempenho são as razões pelas quais se inicia o processo de avaliação, constata-se que os autores consultados, de um modo geral, destacam distintos propósitos para a avaliação de professores, aos quais estão subjacentes diferentes destinatários e diferentes usos sociais (Flores, 2009; Formosinho, Machado e Formosinho, 2010; Day, 2010).

Apresentam-se, de seguida, alguns autores que, espaçados no tempo, identificaram os propósitos da avaliação de desempenho docente.

**Quadro 1 – Investigadores e conceitos**

| <b>Investigadores</b>                          | <b>Propósitos</b>   |
|--|---|
| Rosales (1992)                                 | <ul style="list-style-type: none"><li>• A prestação de contas perante a administração e a sociedade;</li><li>• O aperfeiçoamento do processo educativo e melhoria do rendimento dos alunos;</li><li>• A promoção e aperfeiçoamento profissional do corpo docente.</li></ul>                               |
| Iwanicki (1997)                                | <ul style="list-style-type: none"><li>• A responsabilidade;</li><li>• O crescimento profissional;</li><li>• A melhoria da escola e seleção</li></ul>  |
| Formosinho, Machado e Formosinho, (2009; 2010) | <ul style="list-style-type: none"><li>• A prestação de contas do desempenho docente;</li><li>• A gestão das carreiras profissionais (lugar, cargos, progressão na carreira, vencimentos</li><li>• A melhoria global do sistema de ensino a partir do aperfeiçoamento dos seus recursos humanos.</li></ul> |

Uma análise aos propósitos apontados permite-nos concluir que as finalidades da avaliação se fundem em dois propósitos essenciais: a responsabilidade, com vista à prestação de contas, e o desenvolvimento profissional dos professores (Duke e Stiggins, 1997:165; Day, 1999:97).

O desenvolvimento profissional, pela mobilização da dimensão formativa da avaliação, que implica a análise e reflexão sobre as práticas de ensino e, a partir dessa reflexão, o seu melhoramento. A prestação de contas pela responsabilização pelo desempenho profissional, refletida na obrigatoriedade de apresentação de objetivos e resultados e na

tomada de decisões relativas à gestão da carreira (Murillo, 2007:35; Morais, 2009:13; Stronge, 2010:27; Tardif e Faucher, 2010:33).

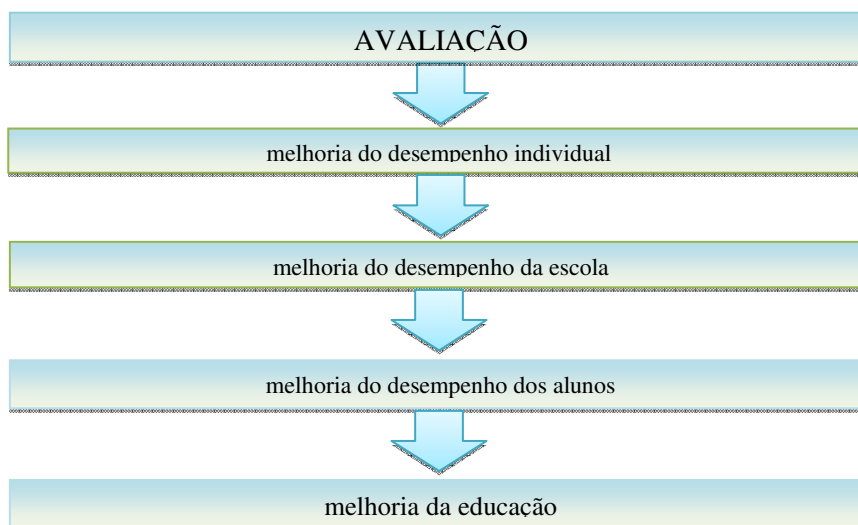
Ancorada nestes propósitos, uma finalidade emerge. Tal como atrás se antecipou, o que a avaliação de professores persegue é a melhoria do desempenho da escola, inevitavelmente associado à qualidade do ensino (Iwanicki, 1997; Simões, 2000b; Bolívar, 2008; Murillo, 2008; Flores, 2010), estando esta associada à melhoria da aquisição aprendizagens por parte dos alunos, espelhada na melhoria dos resultados escolares (Bolívar, 2008; Moreira, 2009b).

Esta esquematização linear e causal dos propósitos da avaliação assenta numa visão idealista dos efeitos e consequências da avaliação de desempenho, que vê nos professores um recurso crucial para a melhoria, sendo crescente a ideia de que a qualidade do ensino está claramente associada à qualidade dos professores (De Ketele, 2010; Tucker e Stronge, 2007, Carneiro, 2001; Nevo, 2005; Goldrick, 2002).

Importa frisar que, para os sistemas educativos, a avaliação de desempenho justifica-se, não pelo desenvolvimento profissional e melhoria individual de cada professor, já que, nestas circunstâncias, os efeitos pretendidos ficariam por alcançar, mas sim pela melhoria do desempenho coletivo dos professores, (Stronge, 2010), pois só o conjunto de professores poderá melhorar a qualidade das práticas de ensino, nas escolas. Salientamos que a avaliação, para além de ser um elemento adjuvante da qualidade dos docentes avaliados, também o pode ser dos professores que, não estando em avaliação, mas na sequência dela, podem ver o seu desempenho alterado. Segundo Natriello, (1997:58) todos são, na escola, “observadores inevitáveis” dos processos de avaliação, acabando por conhecer alguns dos seus resultados, e estes, naturalmente, motivarão a replicação dos desempenhos considerados meritórios e a inibição dos menos bons. Por conseguinte, a avaliação, independentemente da classificação de cada professor e da sua situação, pode ter um impacto positivo na generalidade dos professores.

Em síntese, a avaliação com vista ao desenvolvimento profissional é “uma necessidade institucional, profissional e pessoal” (Pacheco e Flores, 1999; Pacheco, 2009; Campos, 2005), na medida em que pode ser um instrumento impulsor da melhoria do desempenho: o dos professores, o da escola e o dos alunos (Veloz, 2000; Campos 2005; Stronge, 2010).

**Figura 1 – Propósitos da avaliação de desempenho**



## **1.2. A intencionalidade dos modelos de avaliação de desempenho**

A avaliação tem diferentes finalidades e a implementação de um determinado modelo de avaliação de desempenho bem como a sua operacionalização refletem, para além da conceção teórica que está associada a um determinado conceito de ensino,<sup>2</sup> e as funções e propósitos que lhe estão subjacentes (Darling-Hammond, 1997:28; Day, 1999; Simões, 2000b: 12; Mestre, 2002:53; Flores, 2009; Formosinho, Formosinho e Machado, 2010:106).

Os propósitos da avaliação de desempenho dos professores condicionam a seleção dos referenciais bem como a informação que a própria avaliação recolhe, e condicionam, igualmente, os procedimentos utilizados e a divulgação dos resultados, porquanto visam responder aos destinatários e satisfazer os fins a que se destinam (Simões, 2000b; Costa, 2007; Pacheco, 2009; Formosinho e Machado, 2010).

Decerto, um modelo de avaliação de desempenho com o propósito de prestação de contas valorizará a definição de objetivos a atingir e centrará a sua atenção nos resultados dos alunos, aceitando a legitimidade de um controle externo (Mestre, 2002:57; Flores, 2009). Ao invés, uma avaliação que visa promover o aperfeiçoamento profissional centrará a sua atenção na atuação do professor, nos processos de autoavaliação, de reflexão na ação e de supervisão pedagógica, sendo natural que a responsabilidade avaliativa seja partilhada, recaindo sobre o professor, os colegas e a escola (Natriello, 1997, 50; Day, 2001; Mestre, 2002; Formosinho, Machado, 2010).

---

<sup>2</sup>Ensino como arte, ensino como um trabalho, como ofício, como profissão

Decorrente ainda dos diferentes propósitos da avaliação de desempenho, assumem importância diversa os efeitos e consequências, entendidos como usos sociais que os resultados do processo avaliativo acarretam a cada um dos destinatários (Simões, 2000a; Caetano, 2008; Machado e Formosinho, 2009).

Assim, para a escola, enquanto instituição de serviço público, e considerando-se a atividade docente como “elemento fulcral em cada escola para a prossecução do objetivo da melhoria das aprendizagens dos alunos” (Machado e Formosinho, 2009: 291), a avaliação de professores apresenta-se como um caminho para essa melhoria (Rodrigues e Peralta, 2008: 10) e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do serviço educativo prestado (Simões, 2000b; Murillho, 2007:35), assumindo, simultaneamente, uma função reguladora, quer da prestação da escola, quer do trabalho dos professores.

Para o professor em avaliação, apresenta-se como um instrumento de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional e de certificação de níveis de competência. É também um momento de prestação de contas, enquanto processo de “justificação e explicitação do que é feito, como é feito e porque é feito” (Afonso, 2009:13) e de responsabilização pelo trabalho desenvolvido (Silva, 2011; Avalos, 2010; Mestre, 2002).

Para o avaliador, torna-se um instrumento de seleção e de diferenciação de desempenhos. A seleção tem a ver com a identificação e certificação do melhor candidato para ocupar um determinado lugar. Vários sistemas de ensino estão a aplicar sistemas de avaliação para a seleção de professores (Scriven, 1997), à luz da pretensão de que só bons professores devem entrar no ensino, de modo a garantir que cada aluno seja ensinado por um professor eficaz. A diferenciação de desempenhos dá ainda visibilidade aos melhores professores. A essa visibilidade associam-se compensações de reconhecimento e credibilidade profissionais importantes para a tomada de decisões relativamente à gestão da carreira.

Para os responsáveis dos sistemas educativos, a avaliação é uma ferramenta útil, na medida em que a informação e conhecimento produzidos legitimam decisões e opções políticas, integradas num âmbito alargado de reformas educativas (Pacheco, 1999; Darling-Hammond, 1997:2; Mestre, 2002, 53; Abrantes, 2010:28).

Em síntese, estamos perante propósitos de índole individual e profissional e outros de índole social e de regulação, designados por Flores (2010), como propósitos mais gerais da avaliação.

## **2. As funções formativa e sumativa da avaliação**

Cronbach (1963) e Scriven (1967) distinguiram duas funções da atividade avaliativa: a função formativa e a função sumativa. Não obstante, uma e outra pretendem “reforçar a capacidade dos professores para uma ação responsável e autónoma” (Day, 1999:100) e têm objetivos e planos de ação distintos. Enquanto a função formativa persegue a melhoria do desempenho individual e/ou coletivo, a função sumativa direciona-se para a responsabilização pela melhoria pretendida (Barreira e Rebelo, 2008). Enquanto a função formativa conta com a autonomia e reflexão do professor e usa as informações para melhorar a qualidade das práticas e projetar essa melhoria no futuro (Ruivo, 2009); a avaliação sumativa conta com testes estandardizados (Veloz, 2000) e usa a informação recolhida para a tomada de decisão sobre o mérito do desempenho do professor, no passado recente e presente. Enquanto a função formativa valoriza o processo educativo, orienta e regula a ação, a função sumativa valoriza os resultados e certifica a ação (De Ketele, 2010:14; Alves e Machado, 2010:9).

Campos (2005: 181) refere que os professores percecionam a função sumativa da avaliação de desempenho como um mecanismo de controlo e de responsabilização, que poderá ser usado contra si próprios, em vez de estar ao seu serviço. A mobilização dos conceitos de excelência, controlo, classificação do mérito, penalização e exclusão; o destaque dado ao que funcionou mal; a comparação com os outros e a interferência com a progressão na carreira, justificam, segundo Clímaco (2007:29), os “medos e inseguranças” provocados pela avaliação, o que, na perspectiva de Figari (2007:19), “é compreensível, na medida em que se teme sempre o julgamento dos outros, sobretudo se tiver consequências determinantes na carreira”. Acresce que, para as atitudes de inquietação face à avaliação, contribui o facto de os professores, enquanto avaliadores, serem conhecedores do poder da função sumativa da avaliação e saberem o efeito punitivo ou compensador que esta tem nas classificações dos seus alunos (Mestre, 2002:31).

Se a isto se acrescentar a inexistência de dados objetivos sobre o efeito do professor na performance dos alunos e que exames e testes estandardizados (usados nas avaliações externas) avaliam as aprendizagens cognitivas, mas não avaliam todas as dimensões do trabalho docente (Abrantes, 2010:31), afiguram-se legítimas as cautelas, senão mesmo a oposição dos professores, como refere Campos (2005), à função sumativa da avaliação de desempenho.

Noutra dimensão, encontra-se a função formativa da avaliação. Embora Scriven (1997) afirme que não há funções certas ou erradas, a função formativa será a mais importante

para os docentes, na medida em que se destina a favorecer seu crescimento profissional. Baseada no feedback, reflexão e aprofundamento do conhecimento sobre o desempenho ao longo do ciclo avaliativo, ela será verdadeiramente potenciada se estiver ao serviço de um avaliado capaz de encarar as suas fragilidades, o que não é fácil, pois ninguém expõe abertamente informações menos positivas sobre a sua atuação, se tal puser em causa os seus interesses e possíveis compensações pelo seu trabalho (Bacharad, Conely e Dhedd, 1997:190).

Esta ideia é confirmada por Mestre (2002) que, na sequência da investigação que realizou, constatou existirem “no seio da classe docente dois sentimentos antagónicos: por um lado, os professores sentem a sua avaliação profissional como necessária e útil, enquanto incentivo à melhoria das suas práticas mas, por outro, receiam as consequências que dela possam advir para a sua carreira profissional”.

Neste seguimento, tem vindo a ser debatida a questão da complementaridade ou antagonismo das duas funções, para a qual urge encontrar soluções (Figari, 2007), pois a forma como se aborda esta questão, bem como o modelo de avaliação adotado, podem permitir ou não concretizar os objetivos da avaliação de desempenho docente (Natriello, 1997; Murillho, 2007).

A reflexão daí resultante está patente em vários autores (Simões, 2000b, Campos, 2005; Bolívar, 2007; Barreira e Rebelo, 2008; Vieira e Moreira, 2011) e as perguntas que os mesmos colocam são: Poderá o mesmo sistema de avaliação de desempenho dar resposta às duas funções? Que atitude deve ser assumida pelos docentes? Trabalhar em função do seu desenvolvimento profissional (função formativa) ou em função da preparação dos seus alunos para uma boa prestação nos exames? (função sumativa).

Diversas são as respostas a estas questões.

Segundo Bártolo (2007:52), “a avaliação centrada no desenvolvimento muito dificilmente atingirá os seus objetivos se também servir para decisões de progressão na carreira”.

Os investigadores Duke e Sttings (1997:171) relataram estudos cujas conclusões contestam a coexistência dos dois propósitos no mesmo sistema de avaliação. Contudo, os mesmos autores identificam investigadores como McLaughlin e Pfeifer (1988) que afirmaram que, não estando em causa uma diferente conceção de crescimento profissional, o mesmo sistema de avaliação pode “servir satisfatoriamente ambos os propósitos” (p. 180).

Simões (2000b:48) apontou a existência de modelos cujos propósitos eram unicamente formativos, outros visavam apenas propósitos sumativos e outros ainda “com propósitos simultaneamente formativos e sumativos”.

Na opinião de Pacheco (1999, 2009), a avaliação de professores deve estar ao serviço de propósitos formativos, de crescimento profissional e de propósitos de prestação de contas, com vista à diferenciação pelo mérito, com consequências ao nível de progressão na carreira. Todavia, e ainda segundo o mesmo autor, não sendo dimensões que se auto-excluem, devem desfasar-se no tempo, contornando assim o problema da conflitualidade entre os dois propósitos.

A mesma tese é defendida por Danielson e McGreal (2000), citados por Moreira (2009b). Estes investigadores propuseram períodos de três anos para a avaliação formativa e de um ano para a avaliação sumativa. E acrescentaram que estes momentos avaliativos deverão ser entregues a avaliadores distintos, um desempenhando funções de supervisão e outro mais de avaliação, de modo a que os receios relativos aos juízos de valor sobre a competência do avaliado não inibam o clima de abertura e confiança no processo formativo, necessário ao seu efetivo envolvimento e consequente desenvolvimento.

Vieira e Moreira (2011: 20) partilham a teoria anterior por considerarem que a finalidade formativa encara a avaliação como mecanismo de “construção do conhecimento educacional (perspetiva subjetivista)” e a sumativa como “classificação e medição de desempenho (perspetiva objetivista)”. Assim sendo, é opinião das autoras que a cada uma das finalidades da avaliação deve corresponder um modelo avaliativo distinto.

A OCDE (2009b), após o estudo realizado ao sistema educativo de 50 países, concluiu que a solução encontrada por alguns deles foi a implementação de modelos de avaliação mistos que combinam várias técnicas e finalidades. Esta tendência, claramente evidente nos modelos que recorrem à avaliação externa, é justificada pela vontade expressa de alguns países de avaliarem os resultados e avaliarem também os processos que estiveram na base desses resultados (Alves e Machado, 2008), e associarem a melhoria da qualidade da educação à recolha de informação para diferenciação e classificação do mérito do desempenho docente com repercussões na gestão da carreira do professor (Murillo, 2007).

Neste contexto, afigura-se como tendência de alguns sistemas de ensino a existência de um “esforço concertado para estabelecer uma ligação lógica entre os dois propósitos” (Stronge, 1010:27), numa tentativa de conciliação entre predisposição para a melhoria e o desenvolvimento contínuo do professor associado ao controle da eficácia do seu desempenho e à sua progressão na carreira (Flores, 2009; 2010).

Como requisito, assinalamos a necessidade de um referencial de avaliação, a partir do qual se deverão definir critérios, indicadores e instrumentos distintos e adequados a cada uma das dimensões (Figari, 2007; OCDE, 2009b).

### **2.1. A função formativa da avaliação**

Afirmar que a avaliação promove a melhoria da qualidade do ensino é uma ideia amplamente difundida mas que só ganha sentido quando evocamos a função formativa da avaliação. De facto, não basta avaliar para que as práticas docentes se alterem, como também não basta definir padrões de desempenho docente para que todos os professores, naturalmente, ponham em prática o modelo prescrito, passando a ser excelentes.

A melhoria do desempenho é obtida, essencialmente, pelo recurso à função formativa, na perspectiva que esta, levando o professor a identificar e a testar para depois implementar as estratégias e situações de aprendizagem que possibilitam a melhoria das experiências de aprendizagem, promove, direta e estreitamente, o propósito do desenvolvimento profissional dos docentes (Simões, 2000a; Campos, 2005).

Ao “fazer das práticas docentes lugares estratégicos de investigação” (Morgado, 2005: 46), o professor, enquanto objeto de análise, assume-se como um sujeito ativo que identifica, na avaliação, oportunidades de desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática profissional (Danielson, 2000, Guerra, 2002:271; Rodrigues e Peralta, 2008:8; Fernandes, 2009), muito para além da certificação e reconhecimento da competência mínima para a docência (Duke e Stiggins, 1997:169).

A função formativa conta com a atuação dos avaliadores. Tendo presente que “só se aprende por feedback” (Clímaco, 2007:31), os avaliadores deverão fazer acontecer momentos frequentes de feedback, dando a conhecer a perceção que se tem da atuação do avaliado e, a partir da reflexão conjunta sobre essa mesma atuação, ajudar os professores a tomar decisões acerca de como melhorar as suas práticas, aprofundar o conhecimento dos pontos fortes, bem como as áreas carentes de formação (Afonso, 2009; Barber, 1997:302; Veloz, 2006; Rodrigues e Peralta, 2008:9), produzindo informação qualitativa essencial à elaboração de planos de melhoria e de desenvolvimento profissional (Méndez, 2001; Mestre, 2002; Danielson, 2008; Peralta, 2008).

Espera-se com esta estratégia que a avaliação tenha um duplo efeito: a melhoria do desempenho do professor e a melhoria do desempenho dos alunos. A primeira, pela

contribuição para o desenvolvimento profissional do professor e melhoria da sua competência, projetando-a no futuro (Veloz, 2006: 9); a segunda, por se acreditar que quanto mais competente for o professor, melhores experiências de aprendizagem proporcionará aos seus alunos, na expectativa do correspondente retorno em termos da aquisição das aprendizagens (Bolívar, 2003:47).

No que concerne à melhoria do desempenho dos alunos, perante a postura dos investigadores, julgamos ser realista ter uma expectativa contida, pois havendo autores que afirmem que existe “alguma evidência investigativa que salienta a correlação positiva e elevada entre a qualidade da actividade docente e os resultados dos alunos” (Rodrigues e Peralta, 2008: 2) e que relatem estudos que constataram a importância dos professores nas aprendizagens dos alunos (Tucker e Stronge, 2007); outros chamam a atenção de que a melhoria dos resultados escolares, enquanto consequência indireta da avaliação de desempenho, carece de estudos que, efetivamente, comprovem esse efeito (Avalos, 2010).

Relativamente ao contributo para a melhoria do desempenho profissional dos professores, é amplamente reconhecida a sua utilidade, pelo que nos pareceu pertinente conhecer algumas definições de desenvolvimento profissional, que apresentamos no quadro 2.

**Quadro 2 – Autor e noção de desenvolvimento profissional**

| <b>Autor</b>  | <b>Conceito</b>   |
|---|---|
| Riegle (1987),<br>citado por Duke e<br>Stinggins (1997) | <ul style="list-style-type: none"><li>• O processo mediante o qual um professor competente alcança níveis mais altos de competência profissional, aumenta a compreensão de si mesmo, do seu papel e dos contextos onde se move.</li></ul>   |
| Pacheco (1999)  | <ul style="list-style-type: none"><li>• “[...] um processo contínuo de aprendizagem que inclui, por um lado, a aquisição de novas competências, resultantes de práticas de inovação escolar e, por outro, a consolidação de competências adquiridas e mantidas ao longo da carreira»</li></ul>  |
| Day (2001)  | <ul style="list-style-type: none"><li>• “O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planeadas, realizadas para benefício directo ou indirecto do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de</li></ul> |

| Autor  | Conceito   |
|--|--|
|  | mudança, revêm, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases da sua vida profissional.” |
| Villegas- Reimers (2003) citado por Marcelo (2009) | <ul style="list-style-type: none"><li>• O desenvolvimento profissional docente “é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática.” (p.10)</li></ul>  |

As definições apresentadas convergem para uma concepção de desenvolvimento profissional em que cada professor é responsável pela reflexão e questionamento da sua prática e pela aprendizagem de novas formas de fazer aprender os alunos e de desempenhar outras funções docentes (Sugrue, 2010:177), noção dissociada da ideia de “espontaneidade do desenvolvimento profissional que vigora entre os professores em exercício de funções” (Alarcão e Roldão, 2008:34).

A investigação sugere que mesmo os professores reconhecidamente competentes e experientes podem beneficiar da avaliação de desempenho, na medida em que esta lhes proporciona oportunidades de aprofundamento da consciência profissional e um crescimento profissional continuado (Duke e Stiggins, 1997:186).

Este investimento no crescimento profissional contínuo justifica-se porque “ a complexidade e novidade das situações profissionais exigem, regularmente, a apropriação de novos conhecimentos e estes impõem, nomeadamente, a implementação de configurações únicas destes conhecimentos com os conhecimentos anteriores para responder a problemáticas específicas e inéditas” (Tardif e Faucher, 2010:51). Para acompanhar esta evolução e a imprevisibilidade a que a função docente está sujeita, exige-se que os professores possuam “capacidades mais sofisticadas” (Darling-Hammomnd, 2010:198) que implicam uma regular atualização científico-pedagógica (Alves e Machado, 2010).

E justifica-se, igualmente, porque, muitas vezes, estes professores já executam a sua função segundo rotinas enraizadas (Silva, 2009:237), o que pode ter um efeito inibidor sobre a reflexão crítica e o questionamento e assim dificultar o conhecimento profissional.

Como a investigação defende que se aprende mais facilmente na articulação da ação com a reflexão, e como, igualmente, advoga que uma das condições facilitadoras do bom desempenho da escola é a capacidade dos docentes se tornarem aprendizes permanentes (Góis e Gonçalves, 2005), é de todo importante que todos os professores desenvolvam sérios e amplos processos de reflexão sobre as suas práticas, num processo de aprendizagem à custa do seu próprio desempenho (Danielson, 2010:182), um mecanismo de desenvolvimento que Campos (2004: 23) designa como “capacidade de aprendizagem independente” e a que outros autores chamam autoformação (Jesus, 2002:30).

Significa isto que o desenvolvimento profissional “tem que assentar na investigação-ação, isto é, na investigação do professor sobre a sua acção concreta” (Jesus, 2002:30). E esta centralidade dada às práticas pedagógicas, associada à prestação de contas implica que os professores, cada vez mais responsabilizados pelo seu desenvolvimento profissional, se envolvam ativamente no seu processo de crescimento. Embora se reconheçam como importantes a intervenção e os questionamentos do avaliador, que ajudam o avaliado a examinar a sua atuação, a mudança do seu desempenho será mais significativa se o avaliado for conscientemente autocrítico e se autoconfrontar, implicando-se na análise das suas práticas (Alves e Flores, 2010) e valores educacionais, devendo, ao longo do processo, assumir a mais-valia de ser quem melhor conhece a sua própria prática, as razões que a motivam e justificam, os valores e contextos a ela inerentes (Day, 1999:103; 2010:155).

Pretende-se que a avaliação de desempenho se constitua, intencionalmente, como um ponto de partida pessoal e, simultaneamente, como um estímulo externo para a melhoria da eficácia de todos os professores, alicerçada na teoria de que “numa lógica 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” (Clímaco, 2007: 29).

Neste quadro, podemos dizer que o comprometimento de cada professor na avaliação efetiva do seu próprio ensino, para além de ser um fator de motivação e de responsabilidade para consigo próprio no presente, é “um caminho importante para a melhoria profissional e um foco iluminador das decisões para a acção posterior” (Guerra, 2002: 260).

### **2.1.1. Distintos estádios profissionais**

“À medida que os professores vão dando mais aulas, adquirindo experiência e desenvolvendo mestria, o seu desenvolvimento torna-se mais elaborado” (Danielson, 2010: 38).

Daqui decorre a tomada de consciência por parte dos professores da necessidade de gerir o seu desempenho de acordo com a “emergência do conceito de trajectória profissional” (Canário, 2001:6). Assim, a visão de uma carreira plana que decorre ao ritmo da contagem do tempo de serviço em que “que todos podem chegar ao mesmo lugar, apesar da diversidade e de diferenciação qualitativa dos percursos de cada professor” deixa de fazer sentido (Cunha, 2008: 37).

Torna-se premente a consciencialização de que o professor é um profissional em processo de desenvolvimento (Simões, 2000b: 190) e de aprendizagem (Alves e Machado, 2010: 96) e de que, como em todas as carreiras, a carreira docente é um projeto que se desenvolve, pois “aprender a ensinar é acima de tudo um processo evolutivo, com fases e impactos distintos” (Pacheco, 1999: 38). Por conseguinte, sendo o desenvolvimento das competências profissionais um processo gradual ao longo do tempo (Tardif e Faucher, 2010: 32), nem todos os professores se encontram, em simultâneo, no mesmo estádio da carreira docente, encontrando-se cada indivíduo “numa determinada fase do seu desenvolvimento pessoal e profissional” (Day, 2001:87). Essas fases da carreira docente veem-se, inevitavelmente, refletidas no seu desempenho que, conseqüentemente, não é linear, tal como explica Huberman (1989) quando aborda ciclo da vida profissional dos professores.

Ora, e apesar de não ser razoável esperar que, no início da carreira, haja um desempenho consolidado em todas as dimensões da atuação docente (Campos, 2004), pois é com “a prática que o professor aprende a ensinar” (Cruz, 2011: 91) não devendo, portanto, avaliar-se da mesma maneira e segundo os mesmos critérios e parâmetros professores com pouca experiência e professores com muita experiência (Posada, 2009), os sistemas escolares raramente dão um tratamento diferente aos professores novos e aos mais antigos (Peterson, 1997:147). Se a isto se acrescentar o facto de as fases de aprendizagem crítica dos professores (Day, 2001:145) não coincidirem com os sistemas de avaliação, considera-se pertinente que os modelos de avaliação de desempenho docente contemplem critérios distintos e perfis de desempenho adequados às diferentes fases do ciclo profissional dos professores, de modo a que, efetivamente, se cumpra a finalidade eminentemente pedagógica da avaliação.

Avalos (2010:61) considera que “os critérios para avaliar um professor com um ou dois anos de experiência não podem ser iguais aos que são usados para professores com dez ou vinte anos de trabalho docente”. Defensores deste tipo de pensamento, alguns modelos de avaliação de desempenho, como os que se encontram em vigor na Nova Zelândia, Austrália e Canadá estabeleceram categorias de padrões profissionais de acordo com a experiência profissional, distribuídas por: professor recém-formado, professor competente, professor de sucesso e professor líder (Fitzerald, 2010: 70; Ingvarson, 2010: 99).

Estas categorias tentam definir o percurso profissional docente sustentado no conhecimento e no progressivo cumprimento dos padrões de desempenho, baseado este, por sua vez, na aprendizagem profissional.

A este respeito, é de lembrar o dilema da coexistência da função formativa e sumativa da avaliação. Um modelo de avaliação com vista ao crescimento profissional não verá facilmente atingida esta finalidade se, simultaneamente, obrigar à prestação de contas, na medida em que o tempo necessário a uma boa aprendizagem profissional não se compadece com o controle anual ou bianual dos resultados.

Segundo Duke e Stiggins (1997), a responsabilização pelos resultados não deixa muito tempo útil para que o professor avaliado rentabilize e tire partido da função formativa da avaliação; nem para que os avaliadores proporcionem o acompanhamento desejável e adequado a professores que denotem algumas fragilidades.

Assim, uma avaliação de desempenho com curta periodicidade não permite melhorias significativas de um ciclo avaliativo para outro, tendo em conta que os professores precisam de tempo para se desenvolverem (Duke e Stiggins, 1997: 183; Simões, 2000b:21), pois, sem ele, a sua capacidade de aprendizagem fica limitada.

Anteriormente, foi já referido que há autores que defendem dois momentos avaliativos distintos: um com finalidades formativas, outro com finalidades sumativas. Nesse sentido, e segundo Moreira (2011:25), os investigadores Danielson e McGreal (2000) propuseram um período de três anos para o período formativo e um de um ano para o período sumativo. Estes seriam os espaços de tempo considerados necessários para que, a partir de processos de prestação de contas do trabalho desenvolvido, se estructure o desempenho numa perspetiva desenvolvimentalista do profissionalismo e de gestão da carreira de cada professor.

Simões (2000b:51) refere que a frequência da avaliação de desempenho depende dos seus propósitos e recomenda, para os professores experientes, um espaço temporal de três ou quatro anos, período que considera necessário para que se desenvolvam planos de desenvolvimento profissional, não deixando de ressaltar que, em seu entender, a maior parte

dos professores experientes tira pouco proveito de avaliações sumativas baseadas na prestação de contas. Recomenda, no entanto, uma periodicidade mais curta para os professores iniciantes (Simões, 2000b:45).

Afigura-se oportuno explicitar que, neste contexto, se deve entender o termo experiência como a súpula dos anos de serviço e da formação contínua resultante do permanente questionamento da ação do professor e da investigação. Segundo Ingvarson (2010:105), são especialistas os professores que ensinam bem aquilo que ensinam e cujo desenvolvimento profissional, aliado à experiência vai acentuando essa especialização. Consequentemente, uma via que torna os professores “capazes de ensinar com métodos cada vez mais significativos” (Darling-Hammond, 2010:199).

A análise destas questões motiva outras reflexões. É que havendo investigadores, como Bacharak, Conely e Shedd (1997:195), que defendem que a avaliação com vista à diferenciação pelo mérito não promove o desenvolvimento profissional, antes serve para constatar a conformidade da competência e de rendimento mínimos, para além de fomentar a competitividade entre professores, será importante perceber se se justifica impor modelos de avaliação com propósitos sumativos, com intervalos de um ou dois anos, a professores já com experiência e já considerados competentes, ou se estes devem antes ser avaliados apenas segundo objetivos formativos. Por outro lado, perante a afirmação de que “a prática docente pode ser em grande medida um hábito” (Domingo, 2003:80) será também interessante perceber se, tendo já dado mostras de competência e atingido um patamar elevado de desempenho, esses professores deverão ser dispensados de processos de crescimento profissional, devendo apenas submeter-se à lógica da prestação de contas.

Considera-se que é essencial promover junto dos professores uma avaliação com fins formativos: para os menos experientes, como alavanca de crescimento; para os mais experientes, de modo de evitar a instalação de rotinas e de conformismo profissional, dado que como explicam Tardif e Faucher (2010: 51).

“[...] mesmo que uma pessoa tenha atingido o nível de especialista, a complexidade e novidade das situações profissionais exigem, regularmente, a apropriação de novos conhecimentos e eles impõem, nomeadamente, a implementação das configurações únicas destes conhecimentos com os conhecimentos anteriores para responder a problemáticas específicas e inéditas”.

Nesse seguimento, é também aceitável a avaliação com fins sumativos, pois um professor competente trabalha sempre para que os seus alunos façam aprendizagens significativas.

Dada a ainda recente implementação de sistemas de avaliação de desempenho com vista ao desenvolvimento e responsabilização, a investigação educacional ainda não dispõe de informação suficiente que permita tirar conclusões relativas à periodicidade da avaliação de desempenho. Para Tardif & Faucher (2010: 52), a decisão dependerá da identificação do tipo de atividades que levam os professores ao desenvolvimento profissional, conjugada com o ritmo e regularidade com que se operam as mudanças, na profissão docente.

Partindo-se do pressuposto de que os docentes com desenvolvimento superior são mais capazes de responder à multiplicidade da sua função e respetivos contextos, revelando, por isso, uma maior adequação ao papel educativo (Simões, 2000b, 191) e reconhecida que é por todos a complexidade e multifuncionalidade da função docente, não deixa de espantar, como salienta Danielson (2010: 11), que um professor recém-chegado à carreira tenha as mesmas responsabilidades e seja submetido às mesmas exigências que um professor já com anos de serviço, pelo que também não será de estranhar que aquele se sinta “esmagados pelos vários aspectos da tarefa e que até os seus melhores planos corram mal” (Danielson, 2010: 38).

## **2.2. A função sumativa da avaliação**

Tradicionalmente, a avaliação de desempenho estava ao serviço de decisões de âmbito administrativo, como promoções e aumentos salariais (Fernandes e Caetano, 2007). Porém, muitas vezes, estas decisões eram tomadas tendo em conta, sobretudo, o tempo de serviço e/ou a experiência na função e não a apreciação do desempenho profissional.

A partir da década de 90 do séc. XX, a avaliação assume-se, nas organizações, como um instrumento de diferenciação de desempenhos, cada vez mais importante para a gestão de recursos humanos (Martins e Ferreira, 2007; Morais, 2009). Os sistemas educativos, embora a um outro ritmo e dimensão diferentes, seguem esta tendência. Não sendo os professores, tradicionalmente, avaliados nessa lógica (Avalos, 2010: 48), a realidade é que, internacionalmente, vários países (EUA, Reino Unido, Nova Zelândia, Chile, Austrália, Cuba, Reino Unido, Colômbia) adotaram medidas que premeiam o desempenho de mérito, fazendo depender deste a progressão na carreira, o acesso à profissão e a atribuição de incentivos monetários para o docente, ou para as escolas onde lecionam (Bacharah, Conely e Shedd, 1997:188; Assél e Pavez, 2008; Lima, 2008).

A cultura do desempenho e do mérito, para a qual os bons resultados são uma evidência da competência do professor, tem vindo, desde os finais do século XX, a direcionar

a atenção para qualidade das práticas pedagógicas e seus efeitos, estando o reconhecimento da competência do professor dependente da qualidade desses efeitos (Tardif e Faucher, 2010:33).

Porém, a responsabilização dos professores pelos resultados dos alunos tem gerado inquietação no seio dos professores e investigadores que salientam que

“[...] os estudos mostram ser difícil atribuir umnexo causal exclusivo entre o ensino do professor e o sucesso dos seus alunos, porque a condição social e a educação familiar são factores fundamentais do sucesso, porque a motivação e predisposição individual para aprender é um factor importante a considerar, porque o aluno faz aprendizagens significativas também fora da escola” (Machado e Formosinho, 2010: 82).

Neste contexto, os docentes temem a prestação de contas pelos resultados dos seus alunos e têm afirmado ser totalmente contra o facto de os mesmos terem peso na sua avaliação (Ferreira, 2006: 252), em virtude de os indicadores resultantes de testes estandardizados e de avaliações externas não terem em conta que as aprendizagens dos alunos não são da responsabilidade exclusiva dos professores (Pacheco, 2000), já que, para o sucesso dos alunos, concorrem o contexto socioeconómico das famílias, o investimento público em educação, a diferenciação precoce dos percursos formativos, o grau de desenvolvimento do país e a capacidade da escola, no exercício da sua autonomia, desenvolver adequadas medidas organizativas e pedagógicas (Tucker e Stronge, 2007; Abrantes, 2010). Além disso, desvalorizam outras aquisições implícitas nos processos de ensino aprendizagens e na interação entre professor/aluno.

A avaliação com propósitos sumativos fez soar outros alertas. A implementação de um sistema de avaliação orientado para o reconhecimento do mérito poderá pôr em causa o trabalho colegial, nuns casos, e/ou agravar a situação de isolamento profissional e de individualismo de alguns professores, noutros (Herdeiro e Silva, 2008:5; Lima, 2002; Bolívar, 2007).

Com efeito, o investimento de cada um no reconhecimento do seu desempenho poderá levar à disputa pelas melhores classificações, diminuindo a partilha de saberes e metodologias (Alves e Figueiredo, 2010:273). E igualmente negativo é o risco de que professores que poderão precisar de ajuda profissional, evitarão pedi-la para não darem uma imagem menos positiva do seu desempenho.

Esta última ideia reporta-nos para a abordagem de um outro aspeto, o da verdade. É surpreendente pensar que a verdade poderá também ser um constrangimento ao desenvolvimento profissional. Importa perceber até que ponto um professor tem coragem de enfrentar “um dispositivo de acesso ao conhecimento de si próprio” (Silva, 2009:155) e

partilhar esse conhecimento, sabendo que poderá colocar-se numa posição frágil perante o seu avaliador, e que as fragilidades que der a conhecer poderão ter consequências penalizadoras na sua avaliação.

Perante esta observação, os princípios da transparência e rigor, tão caros ao estado-avaliador, são ideias bem-intencionadas que poderão não se cumprir, pelo menos integralmente. A adoção de um modelo que mobiliza a função sumativa aciona mecanismos que reduzem a visibilidade do trabalho dos professores, ficando por revelar dimensões importantes da sua atuação: umas vezes, por o modelo não conseguir avaliar determinadas áreas da intervenção dos professores; outras, por o professor omitir informação, receando efeitos negativos na apreciação do seu desempenho.

Deste modo, a postura defensiva dos professores relativamente a uma função da avaliação que não dá valoriza os contextos educativos nem os processos de aprendizagem, (Fernandes, 2006) pode comprometer a aprendizagem dos professores e o seu desenvolvimento profissional (Alves, Flores e Machado, 2011:9).

Em todo o caso, a realidade dos últimos anos, dá-nos margem para que possamos olhar com outros olhos para a função sumativa, se encararmos a responsabilização pelos resultados como uma oportunidade de desenvolvimento. Em Portugal, foram os resultados dos exames nacionais, das provas de aferição e do PISA que condicionaram fortemente a política educativa dos últimos anos (Abrantes, 2010). A mediatização desses resultados tem levado a sociedade a questionar os resultados da escola e tem sobre ela exercido uma pressão externa que se deseja, tenha o efeito de a “obrigar” a mobilizar-se na procura de estratégias de melhoria. Pois se, como afirma Bolívar (2007:9), “existem poucas evidências que a prestação de contas provoque por si mesma uma melhoria nos resultados educativos”, também não deixa de chamar a atenção o facto de o mesmo autor afirmar que “a investigação e prática recentes estão a manifestar a necessidade de pressão externa para que ocorra melhoria”.

### **3. Avaliação de professores e os objetivos da escola**

Pretende-se que a avaliação de professores satisfaça, como já dissemos, necessidades individuais e organizacionais, tornando-se efetivamente um empreendimento significativo e útil (Stronge, 2010) para o próprio professor, para a escola e para os alunos; sendo necessário, para tal, que os objetivos de crescimento do saber profissional do professor se articulem com

os objetivos de melhoria da escola, pois, caso contrário, a avaliação cumprirá a sua função sumativa reduzida a “um mero processo rotineiro no pior sentido, sem quaisquer consequências positivas na vida das escolas, dos alunos e dos professores” (Domingos, 2009:21).

Isto significa que um desempenho docente será tanto melhor sucedido quanto os objetivos a alcançar estiverem enquadrados nos valores de uma determinada cultura organizacional e alinhados com as prioridades e metas da organização educativa e do seu contexto escolar (Curado, 2002:19).

Considerámos ser essa ideia que Day (2001: 150) quis transmitir ao referir que, em avaliação, “o plano de desenvolvimento individual do professor não deve ser visto como uma realidade separada do plano de desenvolvimento da escola se se quer desenvolver tanto os processos de trabalho dos indivíduos, como a arquitectura social da escola”.

Ideia também partilhada por Alves e Machado (2010:91) que salientam que a avaliação de professores terá que estar associada à melhoria da escola, na medida em que se trata “de um tipo de relação sinérgica que favorecerá, seguramente, a possibilidade sistémica de os vários atores e agentes educativos alcançarem os seus objectivos”. Logo, a definição de objetivos individuais deve estar balizada e centralizada nos objetivos coletivos e prioritários da escola (Campos, 2005:186), de modo a que a avaliação de professores decorra num contexto de objetivos partilhados, que logicamente potenciará a melhoria da escola e dos professores (Simons, 1999:163).

## **Capítulo II – A avaliação de desempenho docente: fontes, formação e técnicas**

*“Quem está mais bem colocado para me avaliar: eu próprio ou um observador exterior? (Hadi, 1994: 53)*

### **1. Avaliador externo vs. avaliador interno**

Em regra, nos vários modelos de avaliação de desempenho docente, os avaliadores dividem-se em internos e externos. Os primeiros são os próprios docentes e os seus pares, na escola, nos quais se incluem as chefias pedagógicas e a direcção; os segundos, os inspetores e especialistas independentes.

Nas escolas, é frequente o debate de ideias, em que uns consideram que a solução mais imparcial e menos ameaçadora para o clima de escola é o *poder de avaliar* ser entregue a avaliadores externos à organização educativa, enquanto outros, apesar de admitirem a possibilidade de o relacionamento interpessoal ser um constrangimento, consideram que um avaliador da “casa” é uma opção preferível, na medida em que é um sujeito que conhece e partilha o contexto escolar e social em que o avaliado atua.

Para este debate, concorrem várias questões, importando perceber qual a opção que melhor responde ao propósito e ao modelo de avaliação em causa, ao qual está subjacente uma determinada conceção de ensino.

Se a primazia for dada à prestação de contas e responsabilização pelos resultados, não será difícil a um avaliador externo exercer a função de avaliador do desempenho docente. A este propósito não é alheia a visão do ensino como ofício ou como trabalho, adepta da supervisão e controlo externos da conformidade burocrática da atuação docente (Mestre, 2002:57).

Em defesa dos avaliadores externos, é também, frequentemente, apresentado o argumento de que estes contrariam os constrangimentos imputados aos avaliadores internos. Nas situações em que a escola se assume como uma organização aprendente e se debruça sobre os processos e modos de atuação dos docentes, em que planificações, soluções, metodologias, estratégias e materiais são comumente discutidos e implementados, torna-se delicada a nomeação de avaliadores internos. Neste contexto, poderá colocar-se a dúvida se ao avaliar os colegas, não estarão os avaliadores, eles próprios, a avaliar-se também a si (Tardif e Faucher, 2010).

Acresce que avaliar colegas na execução de atividades e tarefas de responsabilidade partilhada representa um desafio à objetividade dos avaliadores, à sua capacidade de leitura e tratamento dos dados relativos ao desempenho dos avaliados, podendo ser encarado como uma fragilidade do sistema, favorável ao questionamento das apreciações e classificações atribuídas pelos avaliadores, por parte dos avaliados.

A nomeação de avaliadores internos pode ainda pôr em risco o investimento no combate ao isolamento dos professores, pois o facto de uns passarem a avaliar os outros poderá promover a competição e inibir a disponibilidade e frontalidade nos momentos de reflexão conjunta, no seio dos seus órgãos e estruturas escolares.

Além disso, atribuir classificações a colegas com quem se lida diariamente, torna o processo muito emocional e delicado, capaz de originar perturbação e tensão ao nível do relacionamento interpessoal (Aguiar, 2011; Figari, 2007; Almeida, 1996).

Mas se a primazia for dada ao desenvolvimento profissional, pensamos que um professor implicado no Projeto Educativo da escola, que conhece os problemas com que a escola se debate, o perfil dos alunos e o meio em que a escola se insere e que trabalha para as mesmas metas educativas do avaliado é uma opção mais segura, em virtude de estar melhor preparado para compreender as decisões pedagógicas (Candeias, 2009:107).

Acresce que a bibliografia relativa à gestão dos recursos humanos defende que os avaliadores devem exercer o mesmo tipo de funções do avaliado e/ou trabalhando em colaboração estreita com ele, possuindo assim um conhecimento privilegiado do seu desempenho e interação com os outros (Fernandes e Caetano, 2007).

As razões apresentadas dão ainda garantia de um juízo individualizado e personalizado, totalmente direcionado para o professor em avaliação. Nestas circunstâncias, sobressai a ideia do ensino como ofício ou como arte, em que o professor é encarado como um “ser” em desenvolvimento que precisa de fortalecer a sua autonomia profissional a partir de uma permanente aprendizagem reflexiva (Mestre, 2002:57).

Simões (2000b:27) acrescenta outro argumento a favor dos professores-avaliadores. Embora reconheça como real a possibilidade de efeitos negativos, como a competição e o isolamento profissionais, decorrentes da avaliação, considera que “uma maior responsabilização do corpo docente no processo de avaliação contribui para alterar positivamente as relações existentes”. Tal afirmação é justificável pelo facto de, no decurso dos processos avaliativos, se passar a dar mais atenção e notoriedade ao trabalho dos outros e se aprender mais com os outros, o que conduzirá a um maior reconhecimento dos bons desempenhos no seio da classe docente.

A este respeito, não podemos deixar de fazer uma ressalva. De facto, a responsabilização dos professores pela sua avaliação de desempenho exige que se identifique quem, no seio da organização educativa, “está em condições que permitam realizar avaliação de desempenho para efeitos de progressão” (Bártolo, 2007:53). Segundo este autor, parece ser mais fácil a tarefa de avaliar para mudar e desenvolver o desempenho do que avaliar para classificar, diferenciando desempenhos com repercussões na tomada de decisões em termos de progressão na carreira.

Esta visão do problema remete-nos para outra reflexão. Na realidade, a divulgação da ideia de que avaliar o desempenho é um processo muito difícil e técnico traz associada a si o pressuposto de que é uma atividade que deve ser realizada por avaliadores especialmente preparados para o efeito. E, munidos deste argumento, os professores poderão demarcar-se do poder de avaliar e “desapossados da avaliação” (Alves e Machado, 2008: 53) remetem a responsabilidade para fora de si próprios (Figari, 2007: 53).

Relativamente ao que sobre este assunto pensam os professores portugueses, Ferreira (2006:250), no estudo que realizou antes da alteração do modelo de avaliação, referia que os “professores são pouco receptivos relativamente à observação e pareceres externos à escola”. Todavia, mais tarde, após a alteração do modelo, um outro estudo veio dizer que a avaliação

por pares foi considerada como um dos pontos fracos do modelo, porque “de um momento para o outro, o avaliado vê um colega seu, que porventura até evidencia menos capacidades científico-pedagógicas, passar a ser seu avaliador” (Martins, Pessoa e Vaz- Rebelo 2011:89).

### **1.1. Os avaliadores e o seu posicionamento ético**

O tema – avaliadores – suscita a questão deontológica sobre quem tem o direito de avaliar, no sentido de quem tem legitimidade para ser avaliador de outrem.

Considerando que, “no mundo profissional, a atribuição de um estatuto de avaliador face a um estatuto de avaliado induz, por si só, uma situação continuada de conflito latente e que, no mundo educacional, esta situação é ainda mais sensível pelo facto de se estar em presença de parceiros com o mesmo nível de competências de argumentação e de experiência de avaliação” (Figari, 2007:22), reveste-se de extrema importância a nomeação dos avaliadores, por ser um dos aspetos que mais pode condicionar a realização dos objetivos da avaliação de desempenho.

Segundo Hadji (1994: 178), “o avaliador não é nem um simples observador que diz como são as coisas, nem um simples prescritor que diz como elas deveriam ser, mas um mediador que estabelece a ligação entre um e outro”. Dessa ligação há-de resultar um julgamento cuja validade, independentemente da inevitável dose de subjetividade, fruto da perceção individual do avaliador, tem que ser devidamente demonstrada, de modo a que conceitos como legitimidade, relevância e adequação da avaliação sejam assegurados (Caetano, 2008).

Sendo os julgamentos emitidos percecionados como tendo maior ou menor correspondência com a atuação profissional do avaliado, assim terão maior ou menor grau de validade social que lhes é conferida pelos atores organizacionais que reconhecem a exatidão epistémica dos julgamentos.

A validade social do julgamento (na qual se inclui a validade atribuída pelo próprio avaliado) é mais um argumento a favor da “imperiosa necessidade de assegurar uma legitimação dos avaliadores” (Martins, Pessoa e Vaz-Rebelo, 2011:95). E esta legitimidade é ainda importante para a interação entre avaliadores e avaliados, porque facilitará a necessária comunicação entre estes intervenientes, bem como a interpretação e reflexão sobre o desempenho em apreciação (Caetano, 2008; Ruivo, 2009).

## **1.2. Os avaliadores e o poder de avaliar**

Assumindo-se que “avaliar é mesmo tomar posição sobre o valor de qualquer coisa que existe” (Hadji, 1994: 35), há que considerar, de imediato, a natureza política da função do avaliador. Este tem o poder que lhe permite a leitura e interpretação pessoais sobre o desempenho de outrem. Nesta função, cada avaliador faz entrar em cena a subjetividade inerente à sua concepção do processo ensino aprendizagem, ao entendimento relativo aos padrões de desempenho e ao conceito de bom professor, num jogo de “interação dos fatores emocionais com a dimensão racional” (Pereira, 2011:43).

Um poder e uma autoridade associados a objetivos institucionais, que conferem ao avaliador a possibilidade de exercer controlo sobre o que o professor faz ou não faz, o que deve fazer, ajuizando sobre a conformidade das suas práticas com as regras estabelecidas e com os padrões de desempenho. Tem ainda o poder de decidir quem mais se aproxima desses ideais de referência, estabelecendo uma classificação que premeia quem o consegue e uma classificação distinta, com proposta de acompanhamento e aconselhamento, para os professores com desempenhos menos conseguidos. Os avaliadores têm também o poder de fomentar o desenvolvimento profissional dos seus avaliados, sendo reguladores do mérito e da evolução da carreira e, em última instância, tornam-se reguladores da qualidade das práticas de ensino.

Na sua função, os avaliadores assumem atitudes e comportamentos estratégicos, de modo a alcançarem objetivos pessoais, quer ao nível do relacionamento interpessoal, quer ao nível das relações de poder e dos jogos de interesse. Subjacente a esta estratégia, estará o desejo de fomentarem uma reputação positiva de si próprios e a vontade de contornarem aquilo que Figari (2007: 22) denomina de riscos relacionais, dos quais fazem parte os conflitos com os avaliados, provocados pela insatisfação de algumas classificações e/ou pela tomada de decisões relativas a recompensas ou penalizações, e o risco de prejudicar o clima de escola, pela existência de eventuais sentimentos de injustiça e de inveja.

## **2. A competência dos avaliadores**

“Para garantir uma boa prestação na avaliação, é necessário garantir a confiança e legitimidade dos avaliadores” (Alves e Aguiar, 2009: 255).

Das leituras efetuadas, afigura-se, como condição prioritária para o sucesso de qualquer modelo de avaliação de desempenho, que os avaliadores sejam atores com perfil, quer pessoal quer profissional, que lhes permita responder à complexidade da sua função (CCAP, 2009a).

Partindo da ideia de que avaliar é “uma tarefa periscópica” (Ruivo, 2009) geradora de conhecimento a partir de e sobre a realidade, que tem como objetivo provocar alterações positivas sobre essa realidade, assume extrema importância a seleção dos avaliadores. Se o que se quer alterar é o desempenho dos docentes, visando a sua melhoria, urge que os avaliadores sejam nomeados a partir da competência profissional reconhecida para o efeito.

Domingo (2003: 55) afirma que ser competente profissionalmente é estar capacitado para assumir determinadas responsabilidades e esclarece que a competência profissional diz respeito “não só ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com vista a tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, a sua flexibilidade e profundidade”.

Nos relatórios da OCDE (2003, 2009b), são enumeradas as características e competências consideradas pertinentes para a aquisição dessa competência. Assim, os avaliadores deverão:

- Ter experiência letiva;
- Ter conhecimento de teorias e metodologias de avaliação educativa;
- Ter conhecimento teórico sobre a qualidade do ensino (do conceito de qualidade de ensino, o qual se articula diretamente a qualidade da escola e a qualidade do ensino no desenvolvimento profissional);
- Ter experiência em sistemas de garantias de qualidade educacional;
- Ter o domínio de instrumentos de desenvolvimento;
- Ter o conhecimento dos aspetos psicológicos da avaliação;
- Ter competências em classificação e avaliação;
- Ter capacidade de comunicação dos resultados de avaliação e de prestação de feedback;
- Ser altamente qualificados em todas as áreas (sobretudo os responsáveis pela avaliação para progressão na carreira).

Decorrente da análise destes critérios, podemos dizer que a competência profissional deriva da dimensão científica resultante da conjugação de três requisitos: a experiência no ensino, a formação especializada e o treino (Ruivo, 2009:7; Moreira, 2011:18). Bem como da dimensão pessoal que exige um indivíduo com capacidade analítica e de comunicação empática, com enorme sensibilidade e elevada responsabilidade social, alguém capaz de olhar o avaliado sob vários prismas (Ruivo, 2009:9; Martins, Pessoa e Vaz-Rebelo, 2011:75). Se uma das dimensões fornece o conhecimento que leva à apropriação da técnica destinada à “medição” dos desempenhos; a outra fornece a capacidade de ver para além da técnica e que permite medir e “lidar com o não classificável” (Silva, 2011:121).

## **2.1. A formação em avaliação de desempenho**

*«Não se nasce professor, muito menos avaliador» (Peralta, 2008: 17)*

Implementar um sistema de avaliação de desempenho implica dotar os professores, avaliadores e avaliados de competências em avaliação. O facto de os professores serem profissionais familiarizados com o processo avaliativo parece ter sido reconhecido como válido pela administração central, mas não o foi pelos próprios professores, no momento de uns assumirem o papel de avaliadores e outros o papel de avaliados. A esse respeito, o CCAP (2009b: 18-19) referiu que “é patente, contudo, o desconforto dos avaliadores, não muito diferente dos avaliados [...]. Houve numerosas situações em que os avaliadores se recusaram a participar no processo de organização da avaliação de desempenho docente”.

Segundo Moreira (2011:33), “o valor daquilo que observamos encontra-se na exata medida do valor e qualidade do observador/avaliador, ou seja, da sua formação para observação e para a avaliação docente, formação que não deve ser apenas técnica mas também ética e política”.

Nesse sentido, uma parte significativa do sucesso de um modelo de avaliação, independentemente do seu propósito, depende do nível de competência dos avaliadores e do reconhecimento desta pelos avaliados, pelo que um dos fatores essenciais para a sua credibilização é a aquisição de formação que lhes faculte a preparação científica e certificação para as funções a desempenhar (CCAP, 2009a; Reis, 2009:16; Morais, 2009:16; Campos, 2005).

A formação dos avaliadores tem como objetivo abordar dimensões que visam desenvolver a sua competência profissional, na qual se incluem os conhecimentos, as capacidades e a atitude ética desejável. Destina-se a facultar-lhes o conhecimento teórico que lhes permita reconhecer os vários modelos de avaliação de desempenho propostos pela investigação educacional, as teorias, metodologias, dispositivos de avaliação e boas práticas que lhes estão subjacentes, além da capacidade para seleccionar a informação pretendida e os fins a que se destina. A avaliação de desempenho docente implica também uma grande especialização de conhecimento técnico (Béltran, 2008), necessária para aceder aos procedimentos adequados, combatendo a existência de questões de inexatidão nos julgamentos. Trata-se de munir o avaliador de uma espécie de “grelha de referência que lhe permita ler e dizer a realidade” (Hadji, 1994:178).

A formação deverá contemplar também o desenvolvimento de competências interpessoais e de gestão de recursos humanos, de modo a que o ato de avaliar, enquanto ato de comunicação, decorra num ambiente formativo, propício ao desenvolvimento profissional.

Feranandes e Caetano (2007: 379) identificaram vários estudos relativos à formação dos avaliadores, cujas conclusões relatam a importância de “dar aos avaliadores a oportunidade de participarem em discussões de grupo, de fazerem avaliações a sujeitos experimentais e de receberem feedback sobre a avaliação que efectuaram.” No entanto, o recurso a situações artificiais/experimentais é alvo de determinadas advertências, por se tratar de uma formação não fundamentada em teorias de previsibilidade sobre o comportamento dos avaliadores.

A prática laboratorial, igualmente proposta pela OCDE (2009a), é aconselhada, por permitir aos professores, quer avaliadores quer avaliados, a assunção de uma atitude mais consciente e responsável face ao seu desempenho.

Genericamente, existem três métodos de formação:

“o método da leitura, em que o leitor refere os problemas que costumam surgir quando se efetua uma avaliação de desempenho; o método de discussão, em que os avaliadores debatem as avaliações que fizeram, analisam os erros que cometeram e tentam encontrar a melhor forma de não os voltar a cometer, e, o método de formação prática com feedback, em que os avaliadores cotam sujeitos experimentais, analisam os seus erros e os erros dos outros avaliadores e recebem feedback sobre as cotações que atribuíram” (Caetano, 1997: 387).

Não existindo métodos totalmente objetivos para avaliar o desempenho profissional (Rocha, 1997), é acentuada a necessidade de se conhecer e prevenir os riscos associados ao desempenho dos avaliadores, de modo a evitar que as disfunções da perceção ponham em

causa a validade do julgamento proferido pelo avaliador (Caetano, 2008; Bergamini et Beraldo, 1988).

Uma das formas de combater a ocorrência de erros dos avaliadores passa pela existência de momentos de feedback, nos quais o avaliador deve poder expor e fundamentar as razões da sua apreciação e da classificação atribuída.

### **2.1.1. Erros de cotação do processo de avaliar**

A outra formação de combate é a formação. Nela, os formandos devem tomar conhecimento dos erros de cotação mais frequentes cometidos pelos avaliadores, bem como das estratégias recomendadas para a sua superação, visando o processamento correto da informação. Erros inerentes ao próprio processo avaliativo, dos quais se destacam:

- Erro de halo – consiste na tendência do avaliador para classificar bem ou mal o desempenho em função da classificação atribuída a uma faceta do desempenho. Esta contaminação de julgamentos dá-se nos dois sentidos: umas vezes é a imagem que se tem de uma determinada faceta do desempenho que condiciona a imagem geral, outras vezes, é a imagem geral que condiciona a classificação de cada faceta do desempenho (Bergamini e Beraldo, 1988:51).

Quando a imagem geral sobre o avaliado for boa, o avaliador ver-se-á predisposto a atribuir-lhe classificações altas nas várias dimensões em análise, mesmo que nem todas sejam efetivamente muito positivas; quando, pelo contrário, a imagem geral for menos positiva, haverá tendência para que os julgamentos iniciais sejam inferiores, mesmo que, em alguns aspetos, o avaliado mereça melhor classificação.

- Erro de leniência – consiste no recurso sistemático a cotações acima da média, resultando na atribuição de boas classificações a todos os avaliados. Em consequência deste erro, os avaliados com um nível de desempenho acima da média podem sentir-se desmotivados por não verem o seu desempenho diferenciado.

- Erro de severidade – consiste no recurso sistemático a cotações abaixo da média. Consequentemente, pode acontecer que indivíduos com desempenhos superiores possam ficar prejudicados na sua classificação quando comparados com as classificações atribuídas por avaliadores menos rigorosos.

- Erro de tendência central – corresponde ao recurso sistemático de cotações centradas no ponto médio da escala, não sendo atribuídas cotações extremas, nem muito positivas, nem

muito negativas, não procedendo à diferenciando dos desempenhos. (Levy- Leboyer, 1991:44). Este comportamento é ampliado pela utilização de escalas com um número ímpar de níveis, o que favorece a opção do avaliador pelo nível intermédio como proteção para a sua insegurança avaliativa. Tal ocorre, sobretudo, quando o avaliador não tem, verdadeiramente, um juízo bem fundamentado.

- Erro por semelhança - o avaliador tem tendência a avaliar como ele próprio foi avaliado (Câmara et al, 2007: 438).

- Efeito de similitude - o avaliador avalia, mais positivamente, os que são semelhantes a si próprio (em termos de atitudes, valores, meio social, formação académica) e mais negativamente, os que de si se distanciam (Câmara et al, 2007: 522).

- Distintos padrões de rigor – existência de posturas mais minuciosas e rigorosas que outras, sendo frequente a sua ocorrência, na presença de vários avaliadores.

- Tendência inflacionista – atribuição frequente de classificações elevadas, o que dificulta, posteriormente, a atribuição de classificações menos positivas, ou seja, é difícil ao avaliador seguinte resistir às pressões e avaliar de um modo mais realista (Câmara et al, 2007: 438).

- Erro por contraste – uma apreciação muito positiva de um desempenho pode levar a que um outro desempenho que se aprecie como menos positivo seja subavaliado face à qualidade do primeiro. Neste caso, em vez de se apreciar um desempenho face aos critérios e padrão de desempenho desejado, compara-se desempenhos entre si.

### **3. Acompanhamento**

Da investigação realizada por Messias (2005: 101) ressalta que a avaliação de desempenho “deve assentar num processo de acompanhamento que se traduz em atividades de apoio, orientação e regulação”.

A função do avaliador, segundo Ruivo (2009), é perceber o que os professores fazem em contexto de sala de aula, em contexto de escola, nas estruturas escolares e em contexto de comunidade educativa. Compete-lhe analisar o seu envolvimento e comprometimento com o desenvolvimento organizacional para garantir a melhoria da qualidade da atuação do avaliado, bem como dos resultados dos seus alunos.

Assim sendo, e em concordância com Moreira (2009a: 37) consideramos que o acompanhamento com vista ao desenvolvimento profissional não se suporta apenas num produto final, a classificação do relatório reflexivo, mas, antes, deve valorizar o processo, enquanto percurso de crescimento ao longo do ciclo avaliativo.

#### **4. Ser avaliado**

O avaliado é alguém cujo desempenho profissional vai ser observado, caracterizado e refletido numa apreciação qualitativa e/ou quantitativa, da autoria dos avaliadores e muitas vezes, também de si próprio (Caetano, 2008: 19).

A responsabilidade dos avaliados varia, segundo Hadji (1994:110), de acordo com o nível de participação no processo avaliativo, ou seja, o avaliado pode submeter-se passivamente ao desenrolar do processo ou, contrariamente, “ser um sujeito activo que constrói as condições de emergência de um juízo pertinente em relação às suas necessidades e preocupações, e de que poderá, finalmente, beneficiar para o seu próprio desenvolvimento”.

O avaliado deve estar implicado na reflexão sobre a sua atuação, expondo-se aos olhares de outrem e de si próprio para refletir sobre as suas práticas e, nessa reflexão, incorporar os contributos da apreciação e julgamento do avaliador, desenvolvendo uma atitude de indagação sistemática que lhe proporcione um caminho de aprendizagem.

Na avaliação de desempenho, o objetivo primeiro dos avaliados diz respeito à obtenção de feedback positivo sobre o seu desempenho (Fernandes e Caetano, 2007). Os avaliados desejam conhecer a apreciação que o avaliador faz desse desempenho e desejam igualmente conhecer o que é esperado da sua atuação, de modo a obterem informação relevante para a gestão da carreira profissional.

#### **5. O desempenho docente e as aprendizagens dos alunos**

Em educação, a preocupação fundamental é a aprendizagem dos alunos (Campos, 2005: 176; Fernandes, 2009:19) e, partindo deste pressuposto, a avaliação das aprendizagens dos alunos tornou-se o principal critério de medição da eficácia do ensino nos últimos 30 anos, sendo o desempenho destes o verdadeiro e mais sério indicador da qualidade do

professor. Se ao primeiro olhar, parece ser uma ideia lógica, uma reflexão mais cuidada levanta, de imediato, questões que fazem recuar e temer os seus riscos (Berk, 2005).

Assim:

- Avaliar o professor através da medição das aprendizagens adquiridas pelos alunos é, na opinião de Rosales (1992), comparar as escolas a fábricas, em que as aprendizagens dos alunos são o resultado final e acabado do trabalho do professor. Ora, analisadas as informações disponíveis, tal não corresponde à verdade, pois um mesmo professor pode obter diferentes resultados com diferentes alunos, muito longe do conceito de produção em série numa linha de montagem (Darling-Hammond, 2010:201; Simões, 2000b:14).

- Avaliar a eficácia do professor através dos resultados de avaliações estandardizadas e avaliações externas é dar uma visão fragmentada das aprendizagens e competências dos alunos (Román e Murillo, 2009), constatando-se que ficam por avaliar competências mais complexas, visto que os testes estandardizados são “razoavelmente fiáveis para avaliar fragmentos de informação, conhecimento de baixo nível e procedimentos de rotina, mas são insatisfatórios para avaliar a compreensão conceptual” (Danielson, 2010:20).

- Aferir o desempenho dos professores pela informação resultante da aplicação de avaliações externas torna muito seletiva e redutora a leitura desse desempenho (Abrantes, 2010). A génese deste problema reside na incapacidade de medição fiel do impacto do desempenho do professor nas aprendizagens dos alunos (CCAP, 2008:11); na incapacidade de medir o que faz o professor para além da sala de aula, como se envolve e executa as atividades, e pela dificuldade em definir o que é um professor competente, do ponto de vista dos destinatários da sua ação, como sejam os alunos e suas famílias (Murillo, 2008).

Esta situação é deveras injusta para com os professores, pois o sucesso escolar dos alunos não depende só do desempenho e competência do professor (Formosinho, Formosinho e Machado, 2010:16; Hadji, 2010: 133; Tucker e Stronge, 2007), sendo de extrema dificuldade conseguir isolar o fator professor nos resultados académicos dos alunos e isolar a mais-valia que cada professor, por si, representa para esses resultados, todos anos, em todas as avaliações.

Embora se possa considerar que “os resultados do professor a observar prioritariamente sejam os progressos que ele conseguiu atingir com os alunos que herdou no início do ano escolar” (Alves e Machado, 2009:26), e que o fator docente seja considerado por muitos como determinante (Good e Mulryan, 1999: 279; Roldão, 2003; Chunga, 2006; Reifschneider, 2008; De Ketele, 2010; Machado e Formosinho, 2010); nesses progressos, não está ainda definitivamente dada como certa a correspondência direta e objetiva entre a atuação

do professor e os resultados dos alunos, para além de que também é ainda incerta a dimensão dessa causalidade.

- Na busca pelos bons resultados, há que atender às variáveis e às fontes de aprendizagem que estão para além da escola e que se prendem, sobretudo, com o contexto sociofamiliar e cultural do aluno, e com experiências que fora da escola lhe permitem aceder ao conhecimento (Posada, 2009; De Ketele, 2010: 2; Formosinho, Formosinho e Machado, 2010: 82; Hadji, 2010: 133).

- A valorização de situações de aprendizagem que desenvolvam indicadores de desempenho que interessam ao estado-avaliador poderá fazer-se à custa de um menor investimento no desenvolvimento de competências sociais, essenciais ao desenvolvimento integral de cada criança e jovem. É outro risco a ter em conta, já que se pode pôr em causa a essência do verdadeiro trabalho da escola, que é garantir que os alunos aprendam aquilo de que irão precisar para uma boa integração pessoal e social (Roldão, 2003:17; Díaz, 2003:7).

A este respeito, é esclarecedor o pensamento de Azevedo (2002:61), quando relembra que a função da escola é muito mais do que preparar alunos para exames, pois investe na aquisição de um conjunto de competências sociais “desde a socialização à aquisição de um thesaurus cultural até à educação para a cidadania, ao desenvolvimento pessoal e à inserção socioprofissional entre os quais está obviamente o bom aproveitamento escolar dos alunos”.

- A constatação anterior remete para uma outra questão que se prende com a possibilidade de o professor, face à preocupação com os bons resultados nas avaliações externas, orientar uma parte significativa do seu trabalho para o êxito nessas provas, investindo demasiado em situações de aprendizagens muito direcionadas para o treino de conteúdos que serão alvo de análise, provocando “o empobrecimento do processo didático” (Rosales, 1992: 71). A primazia dada a alguns conteúdos e aprendizagens é, na opinião de Bolívar (2008) um modo de determinar o que os alunos devem aprender, ao mesmo tempo que faz com que os professores, responsabilizados por essas aprendizagens, se vejam sob “uma pressão externa enorme, sem precedentes, para prepararem os seus alunos para uma vida produtiva na economia do conhecimento e para o sucesso em avaliações externas” (Danielson, 2010:5).

- Acresce que, responsabilizar os professores pelas aprendizagens dos alunos implica subvalorizar outras variáveis e fatores que concorrem para o sucesso educativo daqueles (Veloz, 2000; Pacheco, 2000; Assél e Pavez, 2008). Para o sucesso dos alunos concorre também o contexto específico de cada escola (Pacheco e Flores, 1999: 176): o clima de escola, as lideranças, a direção pedagógica, a participação dos pais, a cooperação entre

professores, os restantes parceiros educativos e os recursos que o professor tem ao dispor para desempenhar a sua atividade (Tucker e Stronge, 2007; Scheerens, 2004:7).

- E há que ter em linha de conta o fator aluno, o que introduz uma inevitável margem de incerteza resultante da sua predisposição e vontade em aprender (Formosinho, Formosinho e Machado, 2010:15) e responsabilização pelo trabalho que desenvolvem (Danielson, 2010:37), bem como do modo como se envolvem e participam no processo de interação com os professores. Assim, na demanda por melhores níveis de aprendizagens por parte de uma população escolar heterogénea, não é suficiente o professor ensinar, mas também é absolutamente necessário que o aluno estude e aprenda (Bártolo, 2004; Campos, 2005).

Reconhecida que é a existência de diversos fatores que interferem na aprendizagem dos alunos (Parente, 2009:129) e, de entre estes, o reconhecimento de que uns, como a política educativa, têm menor impacto e outros, como a variável pedagógica, os fatores psicológicos e ambiente familiar, têm maior impacto (Tucker e Stronge, 2007), a sociedade e os sistemas educativos, escudados na ideia de que “a qualidade de ensino de um professor é tanto maior quanto mais elevadas são as performances dos respectivos alunos” (De Ketele, 2010: 20), insistem, no entanto, em fazer recair sobre a escola e, cada vez mais, sobre os professores a responsabilidade do sucesso escolar, legitimando, assim, a prestação de contas, numa lógica de responsabilização pelas aprendizagens dos alunos, exercendo uma pressão cada vez mais acentuada que leva os professores a preocuparem-se com a necessidade de ensinar e fazer aprender o que as avaliações externas avaliam (Bolívar, 2007).

### **5.1. A avaliação de desempenho e a responsabilização pelos resultados dos alunos**

Tal como já se referiu, ao estado-avaliador interessam mais os resultados ou produtos da educação do que os processos (Lima e Afonso, 2002:118). Nesta lógica, indiferente aos riscos de imprecisão “agravado pela aparência de objectividade que o número encerra” (Guerra, 2003:21), o estado-avaliador aprecia dados estatísticos obtidos através de estudos e análises comparativas. Consequentemente, o que não for passível de ser observado e descrito por testes standardizados e avaliações externas perde importância e visibilidade. Ora, citando Afonso (2009, 13-29), “nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável” e, citando Góis e Gonçalves (2005:11), “nem todos os resultados escolares são mensuráveis

através de exames”, como também nem todas as aprendizagens são igualmente relevantes para o bom desempenho em exames, nomeadamente, as dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e/ou com necessidades educativas especiais.

Assim sendo, inevitavelmente, este estado-avaliador que acredita em indicadores de desempenho quantificáveis e numéricos, pouco articulados com o ideal do desenvolvimento e formação integral do aluno, não conseguirá avaliar, adequada e cabalmente, o seu desempenho, nem o desempenho dos professores, porque a sua apreciação não contempla todas as “linhas de leitura” da atividade docente (Hadji, 2010:134).

Ciente deste constrangimento, o Conselho Científico para a Avaliação de Professores, (2008) depois de explicitar que o indicador de progresso corresponde à diferença de aprendizagem entre dois momentos de avaliação, assumiu não existirem ainda “instrumentos de aferição para determinar com objectividade o progresso dos resultados escolares dos alunos, dada a multiplicidade e complexidade dos contextos em que as aprendizagens se fazem e a natureza da inovação que este factor introduz”, pelo que recomendou que os resultados escolares não devessem ter peso na avaliação de professores.

Contudo, a argumentação de que uma escola que visa garantir o sucesso educativo de todos terá que definir metas de aprendizagem a serem atingidas, de modo a que seja possível efetuar uma qualquer medição das aquisições dos alunos, pois caso contrário, será difícil perceber que trabalho realizam os professores (Stronge, 2010:24; Bolívar, 2007:9), aliada à necessidade de maior controlo dos resultados escolares por parte do Estado-avaliador e da partilha desse escrutínio com os clientes da educação (Lima e Afonso, 2002:122) tem implícita a responsabilização e a obrigatoriedade de resultados académicos.

Assim sendo, é importante que, previamente, se consiga medir o contributo de cada professor no rendimento escolar dos seus alunos, tarefa para a qual urge que se encontrem critérios e procedimentos que permitam, com um grau considerável de fiabilidade, garantir a justiça da diferenciação dos desempenhos docentes.

Nesse sentido, a investigação educacional tem vindo a debruçar-se sobre a análise dos resultados escolares, procurando construir formas de relacionar a avaliação dos professores com as aprendizagens dos alunos. São disso exemplo metodologias como, a avaliação através do trabalho dos alunos, a avaliação baseada em parâmetros, a avaliação através da definição de objetivos e a avaliação segundo uma lógica de valor acrescentado baseada no progresso dos alunos (Darling-Hammond, 2010:215; OCDE, 2009a; Day, 1999).

Estas metodologias recorrem à medição das aprendizagens dos alunos, antes e após a intervenção do professor, e os dados obtidos são um dos fatores que contam para a

ponderação sobre a eficácia docente (Tucker e Stronge, 2007). No entanto, trata-se de um trabalho complexo, existindo ainda muitas questões técnicas por resolver até se conseguir isolar o contributo do professor nos progressos dos alunos e garantir que a informação obtida seja fiável (Scriven, 1997).

## **5.2. Os efeitos da avaliação de desempenho na melhoria dos resultados dos alunos**

Relativamente aos efeitos que a avaliação de desempenho tem sobre os resultados dos alunos, e não obstante a qualidade do ensino de um professor se observar, desde logo, pelos efeitos obtidos nos seus alunos (De Ketele, 2010: 26), consideramos conveniente a existência de expectativas moderadas.

De facto, a avaliação de desempenho está a ser encarada como “um poderoso meio de melhoria das práticas escolares” (Fernandes, 2009:21), numa procura de qualidade a partir do interior da profissão. Encarada como uma oportunidade de desenvolvimento e de satisfação profissional dos professores, perspectiva-se que terá “importantes reflexos na qualidade do seu trabalho pedagógico e, conseqüentemente, nas aprendizagens dos alunos” (Fernandes, 2009: 23).

Contudo, embora se possa subentender que práticas sistemáticas de avaliação de desempenho dos professores aumentem e promovam o seu aperfeiçoamento e rendimento profissionais, permanece a dúvida se elas, por si só, melhoram as aprendizagens dos alunos (Avalos, 2010,58; Darling-Hammond, 2010, Bolívar, 2008; Chunga, 2006).

A este respeito, é de frisar que a literatura consultada foi dando nota de que o sucesso dos sistemas educativos e, mais especificamente, o sucesso dos alunos depende muito da eficácia dos professores. Constatámos, no entanto, ser consensual que a avaliação de professores, por si só, não leva à melhoria imediata da pretendida qualidade do ensino, como se de um efeito dominó se tratasse (Simões, 2000b:14; Fernandes, 2009:21). Tal como também salienta Darling-Hammond (2010: 202) “ a consistência da qualidade docente pode aumentar a probabilidade da consistência da qualidade do ensino, mas não a garante por si só”.

Não obstante, e volte-se a salientar não ser inquestionável a correlação entre um desempenho de mérito do professor e a obtenção de bons resultados pelos alunos (Abrantes, 2010; Formosinho, Formosinho e Machado, 2010:82), é dado como certo que “bons professores dão garantia de boas experiências de aprendizagem” (Bolívar, 2003:47) e que do conjunto das variáveis que influenciam a qualidade do ensino, as boas práticas docentes serão, provavelmente, a variável que, na escola, mais condicionará a aquisição das aprendizagens dos alunos.

Atendendo a que refletir sobre as práticas é refletir sobre tudo o que se relaciona com a atuação do professor durante o ato educativo (Alarcão, 1999:105): as concepções, as finalidades do ensino, os padrões de desempenho, os fatores inibidores da aprendizagem do aluno, o envolvimento no processo de avaliação, os contextos, os conteúdos, os conhecimentos científicos e pedagógicos, a reflexão implícita ao processo avaliativo torna-se, assim, numa forma de orientar e promover o desenvolvimento profissional dos professores.

Independentemente da postura que se adote relativamente à associação da competência do professor aos resultados escolares, a responsabilização pelas práticas docentes e pelas aprendizagens, leva a que a imagem da qualidade da ação educativa do professor se construa à luz dos resultados dos alunos e a apreciação que deles se fizer determina o correspondente reconhecimento do mérito ou desmérito do desempenho do professor.

## **6. Ser bom professor**

Na atualidade, defende-se que um bom professor terá que se assumir como um profissional intelectual crítico, como um profissional técnico e como um profissional reflexivo (Cunha, 2008), ou seja, um detentor de saberes especializados e de saberes pedagógicos, aos quais se juntam a formação e aprendizagem ao longo da vida e capacidade e predisposição para se autoanalisar e aprender pela reflexão consigo próprio e com os outros, de modo a estar apto a responder às transformações sociais.

Significa isto que o exercício da profissionalidade docente deve permitir ao professor agir de modo a que “o maior número de alunos seus atinja os níveis mais elevados da aprendizagem” (Rodrigues e Peralta, 2008: 7). E significa também que a definição de bom professor se cruza com as várias definições do conceito de qualidade em educação. No entanto, tal parece ser de difícil definição, pois pode ser abordada segundo várias perspetivas e está condicionada a fatores sociais, científicos, pedagógicos e culturais (Díaz, 2003; Cunha, 2008).

Não existindo “uma atuação paradigmática do bom professor” (Blanco, Pacheco e Silva, 1988: 96) nem um retrato do professor ideal comum a todas as concepções de ensino e finalidades da educação, Daling-Hammond (2010:200) aponta, no entanto, como relevantes as seguintes características:

- Ser inteligente e apresentar um bom domínio da competência comunicativa;

- Possuir cientificamente, um conjunto mais amplo de conhecimentos, indo para além daqueles que mobiliza no seu nível de lecionação;
- Dominar as competências didáticas e pedagógicas inerentes à sua área de ensino;
- Ter a capacidade de antever o resultado de situações de aprendizagem e contexto de formação face a um determinado grupo de alunos;
- Ter o conhecimento dos esquemas mentais de aprendizagem por parte dos alunos, saber incrementar a aprendizagem a todos os alunos e proceder à sua avaliação.

Tucker e Stronge (2007: 10) acrescentam que, para além da qualificação e certificação para a docência, os professores eficazes devem ser pessoas dedicadas, justas e respeitadoras e ainda:

- Terem lecionado pelo menos três anos;
- Estabelecerem elevados níveis de expectativas para si próprios e para os seus alunos;
- Dedicarem tempo extra à preparação e reflexão pedagógicas;
- Maximizarem o tempo letivo através de uma gestão e organização eficazes da sala de aula;
- Melhorarem o processo de instrução, diversificando as estratégias, atividades e tarefas pedagógicas;
- Apresentarem os conteúdos aos estudantes de uma forma expressiva, suscetível de desenvolver a sua compreensão;
- Acompanharem a aprendizagem dos alunos, utilizando mecanismos de pré e pós avaliação, fornecendo um feedback oportuno e informativo, implicando, eventualmente, voltar a ensinar a matéria aos alunos que ainda não o consigam dominar na perfeição;
- Demonstrar a eficácia através de todas as capacidades dos seus alunos em contexto de aula, independentemente da sua diversidade académica.

## **7. Técnicas para avaliação do professor**

A recolha de informação relativa à atuação profissional tem ao seu dispor algumas técnicas que implicam diferentes graus de envolvimento do objeto de avaliação, correspondendo, neste caso, a diferentes graus do envolvimento do professor (Darling-Hammond, 1997; Stronge, 2010).

De um modo geral, identificam-se como possíveis cinco fontes de avaliação de desempenho: a autoavaliação, as chefias, os colegas do avaliado, os subordinados e os clientes (Almeida, 1996: 39). Segundo este mesmo autor, a opção pela fonte mais adequada está dependente do propósito da avaliação, do tipo de critério utilizado e da natureza da função ou cargo exercido pelo avaliado.

Campos (2005) e Berk (2005) enumeraram as técnicas a serem utilizados para avaliar o que o professor faz na escola e para a escola: gravações vídeo de aulas, formulários de observação de aulas, observação dos pares, entrevistas ao professor, classificações de testes, portefólios do desempenho docente e do aluno, classificações do diretor, classificações dos pais, questionários aos alunos e *coaching*.

Algumas dessas técnicas exigem a participação direta do professor, entre as quais se destacam a observação de aulas, a autoavaliação, as entrevistas e os vídeos; noutras, o professor deixa de ser uma fonte direta de fornecimento de dados, dando-se, como exemplo, os resultados académicos dos alunos, as apreciações da responsabilidade dos pares, dos alunos, dos encarregados de educação e a análise de documentos, na qual se inclui a análise de portefólios (Rosales, 1992; Berk, 2005:50).

A opção pelas diferentes técnicas e respetivas fontes, bem como a sua correta utilização requerem a definição e explicitação prévias do sentido da função docente, ou seja, do objeto a avaliar (Tardif e Faucher, 2010:51), para depois se decidir como observar e avaliar, o que significa “conhecer o objecto e definir os instrumentos em consequência” (Gonçalves, 2010:55).

Importa realçar que cada técnica e o tratamento de dados a ela inerente pretende analisar aspetos diferentes. Enquanto umas fazem uma abordagem que procura medir a qualidade do professor para concluir do seu patamar de competência; outras, que dependem da observação direta, procuram medir a qualidade do seu ensino, e assim aferir o seu desempenho. Outras ainda, debruçam-se sobre o desempenho dos alunos encarando-o como o resultado da sua competência e desempenho, ou seja, da sua eficácia (Darling-Hammond, 2010:203).

Importa também ter em linha de conta que o “observador é sempre um contextualizador de contextos contextualizados” (Gonçalves, 2010:67), pelo que há necessidade de se atender ao contexto em que o professor exerce a sua função, procurando os motivos que levaram a determinados comportamentos, visando não perder de vista os fatores externos à variável professor e evitando emitir julgamentos descontextualizados e injustos.

Dada a complexidade do ato de ensinar e do que é pedido que seja avaliado, a dificuldade de definir e medir o que se ensina e o que efetivamente se aprende, bem como a dificuldade de estabelecer o perfil de competências de um bom professor, o recurso a técnicas e instrumentos diferenciados é a opção mais indicada, por permitir a mobilização de múltiplas fontes, focalizadas em aspetos específicos. Deste modo, a recolha de evidências beneficia dos pontos fortes de cada fonte, ao mesmo tempo que vê compensadas e/ou anuladas as fragilidades e desvantagens de uma única fonte (Simões, 2000a; Berk, 2005; Bretel, 2010; Stronge, 2010; Reis, 2011).

A utilização combinada de técnicas permite a triangulação de fontes e de dados, condição essencial para aumentar o grau de validade da avaliação e proporcionar “uma visão mais completa e justa do desempenho” (Stronge, 2010:35), a partir da qual é possível construir planos de melhoria mais realistas. O cruzamento de dados exige que a mobilização de cada fonte seja balizada pelas outras fontes, devendo estabelecer-se, previamente, o peso a atribuir a cada uma (Tardif e Faucher, 2010: 47; Reis, 2011: 9). Além disso, a mobilização de diversas fontes e técnicas é ainda relevante e necessária, quando se trata de um modelo de avaliação que visa o desenvolvimento profissional dos docentes (Curado, 2002:74).

A OCDE (2009b) apontou como técnicas nucleares para a avaliação de desempenho docente, a observação de aulas, a autoavaliação e o portefólio. Técnicas que pretendem que seja o próprio professor a dar testemunho da sua competência profissional, à qual está inerente a justificação e fundamentação das suas práticas.

Em Portugal, o modelo de avaliação do D.R. nº 2/2010 recorreu a várias técnicas para avaliar os professores: a autoavaliação, a observação de aula, a avaliação pelos pares e ainda a entrevista (a requerimento do professor) para apreciação conjunta dos elementos de avaliação.

## **7.1. Observação de aulas**

“Dentro da sala de aula tem sido o aluno quem tem recebido a atenção avaliadora” (Guerra, 2003,17).

A avaliação de professores está a mudar, lentamente, a realidade implícita no pensamento anterior. Partindo do princípio de que avaliar práticas docentes implica ter em linha de conta a centralidade da sala de aula (Pacheco, 2009:46; Tardif e Faucher, 2010:49), “visto que é na sala de aula que são aplicadas e exercidas as dimensões chave do desempenho docente” (OCDE, 2009a: 6), a atenção avaliadora centra-se na observação direta do desempenho, captando informações sobre o que o professor sabe, sobre a condução dos processos de aprendizagem, sobre a interação com os alunos, o clima de aula e o funcionamento geral da turma.

Ao proporcionar um suporte concreto para a reflexão sobre a ação, a observação de aulas faz emergir contextos carregados de potencial formativo, tornando-se particularmente adequada aos propósitos de melhoria do rendimento do professor, (Stodolsky, 1997: 247; Stronge, 2010; Reis, 2011) e do rendimento colectivo dos professores e da melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens” (Reis, 2011:11).

É ainda um contributo para a avaliação de desempenho, enquanto mecanismo de prestação de contas, pois a abertura da sala de aula aos olhares e reflexão de outros e a inerente explicação do que se fez e porque se fez, acarreta consigo um “maior conhecimento do ato educativo” (Cruz, 2011:86), conferindo transparência ao processo de ensino-aprendizagem e combatendo o individualismo e a “vontade invejosa de fazerem o que lhes apetece, logo que a porta da sala de aula se fecha” (Perrenoud, 1999:181).

Apontado como o método mais comum para avaliar os docentes (Stronge, 2010:35; CCAP, 2010) e como um dos elementos mais relevantes para a promoção da eficácia dos sistemas de avaliação (CCAP, 2008), a observação de aulas, normalmente associada à formação inicial e à profissionalização, alarga o seu campo de ação e estende-se à avaliação de desempenho, recorrendo ao modelo de supervisão clínica, por ser considerada a abordagem que melhor serve os objetivos pretendidos: observar as práticas docentes, no espaço aula e refletir sobre as mesmas (Vieira e Moreira, 2011:29; Reis, 2011:15).

A sala de aula, enquanto espaço em que “o ato pedagógico se desenvolve no seu aspecto essencial” (Hadji, 2010: 132) é, neste contexto, comparada a uma clínica onde se experimentam e implementam estratégias e ideias sobre como se ensina e como se aprende (Domingos, 2007:19; Afonso, 2009:79; Vieira e Moreira, 2011:11). A principal tarefa do

observador/avaliador é contribuir para o desenvolvimento do professor em observação, tendo um papel importante no processo de desocultação das percepções, rotinas, boas e más práticas (Mestre, 2002:59). E, sendo certo que o supervisor também aprende ensinando (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996:92), este confronto e debate de ideias não deixa também de contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho do próprio supervisor.

A observação de aulas, segundo Cruz (2009; 139) e Vieira e Moreira (2011:31), deve desenrolar-se de acordo como uma sequência de três momentos distintos, com tarefas e objetivos igualmente distintos: a pré-observação, a observação e a pós-observação.

Reis (2011:15) acrescentou duas fases ao processo: a análise dos dados recolhidos e a avaliação global do processo. Deste modo, a observação de aulas subordinada ao modelo de supervisão clínica torna-se num ciclo sequencial de cinco etapas: a pré-observação, a observação, o tratamento da informação, a pós-observação e a avaliação do processo.

No momento pré-observação, deverão avaliado e avaliador negociar procedimentos de atuação, abordar a planificação da aula, a caracterização da turma, a conceção de ensino e de aprendizagem, bem como os aspetos, prioritariamente, alvo da atenção do avaliador, já que é tarefa impossível conseguir observar “todas as dimensões da prática lectiva num só ato de observação” (Cruz, 2009:138).

No momento da observação, o avaliador deverá recolher informação pertinente, compilada em grelhas de observação, checklist, mapas de registo e escalas de classificação. As técnicas de observação em sala de aula variam de forma, na estrutura e na metodologia. O observador/avaliador pode realizar uma avaliação formal, com campos de análise bem definidos e usar instrumentos de observação para o guiar nessa avaliação mas pode também proceder a uma avaliação informal, com fins exploratórios, menos exigente em termos de rigor de recolha de informação, optando, por exemplo, por visitas de curta duração às aulas dos professores em observação (Reis, 2011:26).

Concluída esta etapa, deverá, em tempo útil, realizar-se um novo encontro para análise da aula observada. Compete ao avaliado fazer um auto-exame sobre a sua prática pedagógica e deverá o avaliador retribuir com o feedback, fruto da observação efetuada. Trata-se de um encontro de ideias e de reflexão sobre a prática, em que, numa relação dialógica, se expõem os elementos recolhidas durante a observação, a interpretação dos mesmos, a justificação e explicitação das opções do avaliado e se procede à procura de metodologias de combate e/ou superação dos pontos menos positivos.

É este processo que materializa a utilidade da observação radicada na criação de espaços de análise, de diferentes perspetivas acerca do processo ensino-aprendizagem, de

reflexão e debate geradores de mais conhecimento profissional impulsionador da melhoria das suas práticas (Cruz, 2011; 2009).

As reuniões pré e pós-observatórias e o conjugar da auto-observação com a (hetero) observação são momentos em que, para além de se poder acrescentar informação que ajude a completar a imagem das competências do docente, ajudam a esbater a subjetividade do avaliador (Gonçalves, 2010:73;Vieira, 1993:43).

Na prática atual, e tendo em conta o estudo comparativo dos 50 países da América e Europa, efetuado pela OCDE (2009b), duas ou três observações anuais de uma hora de duração representam o período de tempo que, consensualmente, se utiliza na observação de um professor. Relativamente a este aspeto, alguns investigadores (Tucker e Stronge, 2005; Stodolsky, 1997 e Scriven, 2007) embora aceitem a prática atrás citada, não deixam de contrapor que este reduzido número de observações pode ser uma amostragem insuficiente do desempenho do professor em sala de aula. Mas quando defende que o aumento do número de observações pode ser positivo, por fornecer mais dados sobre o desempenho do professor, não deixa Stodolsky (1997) também de alertar para o facto de não ser esse aumento uma mais-valia, no caso em que as circunstâncias das observações sejam similares.

Sendo amplamente reconhecida a importância da observação de aulas, encarada como uma excelente estratégia de formação é, apesar disso, uma técnica avaliativa que exige tempo disponível para que seja dado cabal cumprimento ao ciclo de avaliação e apresenta limitações. Anular essas limitações implica que o avaliador tome consciência de que “uma aula encerra, em si mesma, muito mais do que aquilo que um observador terceiro pode apreender” (Gonçalves, 2010:60-61), o que implica perceber que aquilo que consegue observar numa aula fica muito aquém do todo que é o desempenho do professor, e que, portanto, não lhe permite construir uma imagem consistente e global das competências do professor (Reis, 2001:8). Durante a observação de aulas, nem sempre se recolhem informações válidas sobre a relação pedagógica que se estabelece com todos os alunos, pois, a presença de um avaliador pode ser um fator perturbador para os alunos e professor. Também não se recolhem determinadas informações sobre a preparação de aulas, sobre a sua participação (do professor) nos órgãos e estruturas da escola, sobre a relação com a comunidade educativa, e também não se têm em conta alguns fatores não diretamente observáveis, mas que condicionam a atitude do professor (Scriven, 1997; Rosales, 1992).

O cariz formativo e desenvolvimentalista da observação de aulas pode ser posto em causa quando esta técnica está integrada num modelo avaliativo com função sumativa. Com efeito, observar aulas para classificar o professor pode inibir a troca de informação, a vontade

de experimentar outros modos de ensinar, ou seja, ao inibir a abordagem clínica da observação de aulas, está a desvalorizar-se a oportunidade de aprendizagem, em que cada aula se pode transformar para o professor (Moreira, 2011).

Um estudo efetuado por Aguiar e Alves (2010) realizado em duas escolas do Norte do país, apurou que a generalidade dos professores assumiu existir um cuidado especial na preparação das aulas observadas, o que não acontecia nos restantes dias, e que o número reduzido de aulas, apenas duas ou três, não constitui uma variável que, por si só, consiga influenciar positivamente os resultados dos alunos. Assim sendo, a maior parte dos professores entrevistados não considerou importante a observação de aulas, argumentando que esta prática não conduz à melhoria do ensino, podendo ser um recurso a usar apenas em situações de professores em dificuldades.

Por outro lado, o grupo de professores que se mostrou favorável à observação de aulas, afirmou que o sucesso de uma aula é reflexo de um trabalho sistematizado do professor ao longo do ano e não fruto de uma preparação especial. Considera, ainda, ser importante existir um clima de confiança entre avaliador e avaliado e sugere a gravação e registo da aula para melhor rentabilizar a reflexão posterior.

A filmagem de aulas para posterior visionamento pelo avaliador e pelo avaliado é considerada uma das melhores fontes de recolha de informação com vista à avaliação formativa (Berk, 2005). Esta estratégia é, igualmente, defendida por Gonçalves (2010:56, 62), que a justifica, referindo que a avaliação deve constituir-se um ato da responsabilidade do observador e do observado, pelo que também a este último deve ser facultada a possibilidade de observar as suas aulas, assumindo assim o papel de observador da sua própria atuação, fenómeno que Alarcão e Roldão (2008:19) designam como auto supervisão de natureza intrapessoal.

## **7.2. Autoavaliações**

A avaliação pelo avaliado corresponde ao que se designa por autoavaliação. Segundo Fernandes e Caetano (2007), foi McGregor quem, em 1957, introduziu a noção de ser o próprio avaliado a trabalhar a sua avaliação. Assente na ideia de que é ele que melhor conhece seu desempenho, é uma técnica que, desde os anos 90 do século XX, tem vindo a ganhar relevo e a ser incluída nos vários sistemas de avaliação.

Ao “assumir o valor do conhecimento sobre a prática” (Day, 1999:105), a autoavaliação testemunha o modo como o avaliado torna visível para si próprio a sua ação (Roullier, 2008: 76), as razões que a motivam e influenciam, bem como o seu contributo para o desempenho da organização onde trabalha. É o momento em que o avaliado se confronta consigo, com os seus pontos fortes e potencialidades mas também com os pontos fracos e necessidades, tornando-se um agente ativo no processo avaliativo e coautor do julgamento relativo ao seu desempenho (Caetano, 2008: 19). Mediante estas considerações, percebemos que a conjugação da autoavaliação com a reflexão podem tornar-se numa excelente fonte de regulação e melhoria do desempenho profissional (Perrenoud, 1999).

Deste modo, o sujeito, encerra em si o papel de objeto de avaliação e o de avaliador, e para o conseguir “desdobra-se entre uma instância que julga e um objeto que é julgado” (Hadji, 1994:53), fazendo com que a autoavaliação seja também uma espécie de heteroavaliação, no sentido em que o sujeito que se autoavalia introduz uma distância entre o eu que aprecia e o eu que é apreciado.

Este processo, encarado como uma importante fonte de informação, quando combinado com a definição de objetivos individuais e quando realizado num sistema não punitivo pode desencadear profundos processos de reflexão e de motivação para a mudança e crescimento profissionais (Barber, 1997: 314).

Como já foi referido, a autoavaliação implica que o professor assuma o papel de objeto da avaliação e sujeito dessa mesma avaliação. Contudo, se, por um lado, esta técnica pode evitar controvérsia, porque é o avaliado que fala de si e, assim sendo, fá-lo com profundo conhecimento de causa, por outro lado, existe o risco de falar muito positivamente de si, caindo na tentação de interpretar a informação de um modo imparcial, que lhe seja recorrendo ao auto enaltecimento e inflacionando as classificações.

Esta fragilidade da autoavaliação é acentuada pela comprovação científica de que indivíduos com um desempenho mais baixo se sobreavaliam mais significativamente do que aqueles que, efetivamente, apresentam um melhor nível de desempenho (Curado, 2002:75) o que faz com que, tendencialmente, a autoavaliação manifeste mais leniência, menos validade discriminante e menos fidelidade do que as avaliações realizadas por outros avaliadores (Chiavenato, 1990; Fernandes e Caetano, 2007).

A autoavaliação pode materializar-se através de entrevistas ou documentos escritos, regra geral, relatórios, a serem entregues ao avaliador no final do ciclo avaliativo, podendo ainda ser feita noutros momentos como, por exemplo, após a observação de aulas.

### **7.3. Portefólio**

Segundo Knapper (1995), o portefólio teve origem no trabalho desenvolvido por um grupo de docentes da Associação Canadiana de Professores.

O portefólio é um arquivo construído pelo professor, com o qual, através de uma amostra de evidências por si selecionadas, pretende mostrar o trabalho desenvolvido: as estratégias, os meios e recursos utilizados no dia-a-dia com os alunos, o desenvolvimento e a evolução dos mesmos, pretendendo ilustrar a eficácia do professor. Nesse sentido, é uma técnica que se enquadra bem nos novos modelos de avaliação docente que valorizam “a evidência directa daquilo que os alunos fazem e aprendem ao longo do tempo como resultado directo das condições estabelecidas pelo professor” (Ingvarson, 2010:106).

O portefólio pode tornar-se um poderoso aliado do professor quando a finalidade da avaliação se direciona para a melhoria do desenvolvimento profissional do docente, por se tratar de uma espécie de autoavaliação (CCAP, 2008:5) que ilustra o que se fez (o conteúdo), como se fez (a estratégia), possibilitando ainda a apreciação do que o docente considerou relevante na sua atividade, bem como o sentido que quis imprimir a essa atividade (Xu, 2004).

É aconselhável que o seu conteúdo obedeça a uma matriz organizacional. Berk (2005), a partir da literatura sobre o tema e da análise de portefólios em uso em algumas instituições, propôs que os dados a incluir fossem agrupados em três categorias: a descrição das funções e/ou cargos exercidos, a análise reflexiva e os materiais.

O portefólio deverá proporcionar uma visão abrangente do desempenho do professor, refletindo o caminho percorrido.

### **7.4. Classificação por pares**

A avaliação por pares apresenta várias vantagens, destacando-se a interação entre avaliador e avaliado que favorece a identificação dos pontos fortes, a definição das prioridades de melhoria do professor e mobilização dos meios e os recursos que contribuem para a melhoria.

A avaliação pelos colegas, também designada por “avaliação a 270º” (Câmara et al, 2007: 418) teve início nos anos vinte do século XX e, apesar de ter ganho algum relevo na segunda guerra mundial, tem sido, em regra, raramente usada (Rocha, 1997).

Avaliar o desempenho das pessoas no trabalho obriga a “conhecer a dinâmica comportamental própria de cada um, o trabalho a ser realizado e o ambiente organizacional onde essas acções se passam” (Bergamini e Beraldo, 1988:32), pelo que, assim sendo, os colegas de trabalho cumprem os requisitos que os leva a serem considerados avaliadores privilegiados.

Em termos de avaliação de desempenho dos professores, a literatura reconhece esta vantagem, identificando a mais-valia da avaliação pelos pares: os pares estão melhor posicionados para avaliar o trabalho dos colegas, em virtude de estarem familiarizados com todo o trabalho pedagógico e didático e com as exigências com que se confrontam os professores sendo também especialmente bons a avaliar os materiais, a organização do currículo e a execução do programa (Peterson, 1997:159).

Se, para além de comportar a análise de documentos, tais como planos de aulas, fichas, classificações de fichas e outros materiais elaborados pelo professor, a avaliação integrar a observação de aulas, será também apreciado o desempenho em sala de aula e a intencionalidade desse desempenho.

Deste modo, a avaliação por pares permite apreciar a atuação do professor nos diferentes aspetos inerentes à multidimensionalidade da profissão docente, o que favorece a construção de uma imagem o mais completa possível do desempenho do avaliado e dá origem a juízos de valor sustentados, abrindo caminho a decisões pessoais e institucionais devidamente fundamentadas.

Segundo Moreira (2010:254), a supervisão interpares “deve visar, acima de tudo, a melhoria da actividade profissional, com ênfase na qualidade do ensino e das aprendizagens, associada sempre a processos de desenvolvimento profissional do professor: identificar pontos fortes e os que necessitam de mudança prioritária, acompanhar o professor na definição das suas prioridades e fornecer os meios e os recursos para a melhoria, sendo menos importante a objectividade do juízo do que a mobilização dos atores envolvidos”.

Face ao exposto, reconhece-se que os pares têm a possibilidade de tornar a avaliação de desempenho numa extraordinária oportunidade de promoção do desenvolvimento profissional e de reforço positivo para os professores (Duke e Stiggins, 1997; Moreira, 2009b, 2011).

A apologia do trabalho colegial em rede, através da partilha de práticas e de recursos (Azevedo, 2010), preconizado como uma poderosa ferramenta de melhoria do desempenho da escola e dos professores, leva a que muitos professores questionem o recurso à avaliação pelos pares, tendo em conta os constrangimentos que esta fonte pode acarretar. O facto de os

professores trabalhem colaborativamente e formarem equipas, em que muito do trabalho desenvolvido é de responsabilidade partilhada, abre caminho a questões éticas, levando a quem todos encaram como pacífico e positivo que alguns professores passem a ser avaliadores do desempenho de outros. Enquanto algumas vozes consideram que avaliar o trabalho no qual se está envolvido, dificulta e condiciona a função dos avaliadores (Fernandes e Caetano, 2007; Tardif e Faucher, 2010: 47) e talvez condicione o grau de aceitação, por parte dos avaliados, de elogios ou penalizações por um trabalho ao qual o avaliador não é alheio; outras, alertam para a possibilidade de os docentes, face ao carácter sumativo da avaliação, adotarem uma postura competitiva, refugiando-se num trabalho mais individualizado, de não partilha de saberes e experiências pedagógicas, perpetuando uma postura de isolamento e individualismo, posição oposta àquela que se pretende desenvolver.

Por outro lado, há sérios riscos de as relações pessoais de amizade ou de distanciamento que se estabelecem entre os indivíduos no seu posto de trabalho poderem interferir também na avaliação de desempenho, com dois sentidos distintos: umas vezes, são as relações interpessoais que poderão interferir na classificação; outras vezes, são as classificações atribuídas que poderão interferir nas relações interpessoais. Daqui se conclui que o erro de leniência é um dos principais constrangimentos à utilização deste tipo de fonte.

Na origem destas situações de conflitos e tensão é provável que esteja a possibilidade de, por vezes, a hétéro imagem que o avaliador tem do avaliado, não corresponder à autoimagem que o avaliado tem de si próprio. A solução passa pelo questionamento sobre o modo como cada interveniente desempenha o seu papel e a consciencialização de que, por muita objetividade que os instrumentos de registo queiram transmitir, os olhares não são iguais e que, por conseguinte, a interpretação da informação, sendo da responsabilidade dos dois, precisa de “práticas conciliatórias” (Gonçalves, 2010:73) que resultem numa avaliação reconhecida por ambos como válida e justa.

## **7.5. Classificação por alunos**

Esta técnica reveste-se de um especial interesse, na medida em que a fonte da informação são as pessoas que mais diretamente usufruem do trabalho do professor. Sendo os alunos os destinatários por excelência da ação educativa, reconhece-se que o seu olhar contempla múltiplas dimensões da atuação do professor, em contextos diversos, facto que

levou Rosales (1992) a considerar que a avaliação pelos alunos é outra forma de observação de sala de aula que apresenta um alto grau de fiabilidade. Para reforçar esta afirmação, o autor refere a constatação de que as classificações atribuídas pelos alunos aos seus professores aproximam-se das que são atribuídas pelos colegas dos professores alvo de avaliação.

Outros autores (Berk, 2005, Hadji, 2010) consideram, igualmente, que os alunos podem ser uma fonte útil a ser tida em conta na avaliação docente. E segundo Berk (2005), atualmente, uma grande percentagem de docentes tem uma atitude positiva em relação à validade das avaliações dos alunos e ao seu contributo para a melhoria do ensino. Contudo, a este respeito não existe ainda consenso, até porque “a decisão de consultar o “primeiro cliente” deve ser tomada com muito cuidado” (Tardif e Faucher, 2010:45). Este alerta prende-se com a idade dos alunos. Enquanto os mais novos não possuem maturidade necessária para apreciar o desempenho dos seus professores, os mais velhos já conseguem ter uma noção do desempenho observado ou, pelo menos, do ensino ministrado, até por comparação da atuação dos vários professores. Mas ainda segundo Rosales (1992), mesmo estes não conseguem pesar todas as variáveis que condicionam a atuação do professor e o seu desempenho, tais como o número de alunos, tipo de disciplina e os problemas disciplinares.

## **7.6. Entrevista**

Haefele (1981) citado por Scriven (1997) identifica dois usos para as entrevistas de professores: avaliar com o objetivo de selecionar candidatos e como estratégia de comunicação da avaliação de desempenho.

No passado, muito frequentemente, as entrevistas com os professores e as observações de aula representavam a totalidade do processo de avaliação de professores. As apreciações resultantes das entrevistas indicavam os candidatos melhor posicionados para serem contratados.

Na atualidade, a entrevista, revestindo o formato de reunião, é vista como uma estratégia importante, ganhando notoriedade e utilidade no processo de avaliação de desempenho. É utilizada pela maioria dos modelos, como momento de feedback, antes e após a observação de aulas, e no início e fim do ciclo avaliativo; espaço em que se tiram as conclusões que houver a tirar, se traça um plano de aperfeiçoamento profissional e se transmite o resultado da avaliação. Pontualmente, a entrevista ainda é, por si só, utilizada

como técnica para avaliar o desempenho de professores já integrados na carreira, como é o caso da Bélgica Flamengo (Costa, 2007).

Ao abordar a técnica da entrevista, Hunter (1997) chamou a atenção para o risco de a entrevista no momento da pré-observação, poder orientar a aula para os comportamentos esperados pelo avaliador, condicionando o professor e inibindo o seu estilo de ensino. Mas, se afastado este constrangimento, a entrevista permite clarificar os planos do professor assim com as razões das suas opções, podendo, ainda, ajudar a compreender as atitudes dos alunos.

As entrevistas são ainda uma técnica de recolha de dados pertinente quando a fonte são os alunos, sobretudo no caso dos estudantes universitários ou ex-alunos que, chamados a apreciar os seus professores, fornecem, segundo Berk (2005), informação mais abrangente, útil e objetiva do que quando respondem a questionários e comentários escritos.

### **7.7. Análise de documentos**

Pela análise de documentos, é possível recolher dados relativos ao percurso académico e profissional do docente: valorização profissional, habilitação inicial e aquisição de outras habilitações, tipo de formação realizada, áreas de interesse e projetos desenvolvidos, fatores muito valorizados quando se trata de avaliação de desempenho por ponderação curricular.

Da mesma forma, é possível recolher evidências do trabalho realizado, na e para a escola, em contexto de sala de aula e fora dela. É também possível conhecer a sua intervenção, participação e grau de envolvimento nos diversos órgãos, nas decisões tomadas, nos projetos da escola e o grau de adequação da ação tendo em conta o consignado nos documentos de autonomia da escola (Rosales, 1992).

### **7.8. Testes de Competências**

Os testes de competência são um conjunto de questões que tentam avaliar os conhecimentos do professor relativamente ao ensino e à profissão docente. O ganho de objetividade conseguido pela aplicação das provas, já que o seu resultado não está sujeito a possíveis enviesamentos da observação, é a sua grande vantagem. Em contraponto, estas provas não avaliam a atuação docente em si, a operacionalização dos conhecimentos e o

tratamento que lhes é dado, nem os resultados obtidos, pelo que a não avaliação da eficácia do professor é a sua grande desvantagem (Rosales, 1992: 69; Scriven, 1997).

Nos Estados Unidos da América, considera-se que os professores devem demonstrar competência cognitiva como pré-requisito para o exercício da docência, havendo uma grande tendência para o uso de testes padronizados, aplicados aos novos professores, com vista à certificação inicial e à contratação. Simultaneamente, é uma estratégia que visa desfazer, na opinião pública, a suspeita sobre a eficácia da formação de professores, pois os testes padronizados pretendem garantir que os futuros professores são portadores de um padrão mínimo de conhecimento.

Para os professores já em exercício de funções, julga-se pertinente usar tais testes para recertificação e tomada de decisões sobre gestão e orientação da carreira.

## **Capítulo III – A avaliação de desempenho docente em Portugal**

### **1. Contextualização**

No tempo do mundo global, nenhuma nação vive só. As fronteiras esbatem-se e dão livre acesso a mecanismos de regulação supranacional, afirmando-se esta, nos últimos anos, como uma lei transversal que vai gerindo o mundo.

O mundo tornou-se global pelo desenvolvimento do conhecimento humano e pela sua capacidade de inovação. Com eles fez avançar o conhecimento científico e tecnológico, que encurtou distâncias, que pôs em contacto permanente as nações, que interligou o mundo numa rede de conexões e fluxos que se estendeu a todos os setores da vida das sociedades. (Azevedo, 2007; Teodoro e Torres, 2005).

Tendo-se iniciado na área da economia, atualmente, todos os domínios da vida das nações apresentam efeitos da globalização e, se é do conhecimento geral que durante muito tempo, em matéria de educação, o estado usufruiu de uma boa margem de decisão relativamente às políticas educativas, ideia validada por Afonso (2009), hoje essa margem de autonomia está reduzida, pois várias entidades e estruturas supranacionais podem ser

referenciadas como fonte de regulação supranacional estando “a influenciar cada vez mais as políticas nacionais” (Sugrue, 2010: 165).

Estas instâncias que impõem diagnósticos, metodologias, técnicas, estudos e programas de cooperação e desenvolvimento internacionais, levam ao transporte e usufruto coletivo de conceitos, teorias, medidas e políticas “postas em prática à escala mundial” (Barroso, 2006:46).

A partir da década de 70, com a ascensão do neoliberalismo e o colapso dos regimes de Leste, o mundo ficou ainda mais plano e “os diferentes países, independentemente do seu lugar no sistema mundial, estão a percorrer cominhos bastante semelhantes no desenvolvimento das políticas da educação” (Lima e Afonso, 2002: 111).

Vários fenómenos podem ser ilustrativos dos efeitos da globalização na educação, e os modelos de avaliação de desempenho docente implementados em Portugal desde 2007 são disso exemplo.

De entre eles, cabe neste trabalho debruçarmo-nos, mais pormenorizadamente, sobre o modelo instituído pelo D.R. nº2/2010 de 23 de junho. Antes, porém, traçaremos um breve itinerário da avaliação de desempenho docente em Portugal desde 1986 até 2010.

## **2. Avaliação de professores anterior ao modelo instituído pelo D.R. nº 2/2008, de 10 de janeiro**

Durante um longo período do século XX, correspondente à governação do Estado-novo, cabia à inspeção, ao abrigo do Decreto-Lei nº 30 508, de 17 de setembro de 1947, o papel de controlar e fiscalizar a atuação dos professores, aferindo da conformidade desta com a ideologia política em vigor.

A partir do 25 de Abril, esta fiscalização do trabalho docente deixou de fazer sentido, tendo em consideração que tal controlo já não era tolerável num contexto de regime democrático e, só alguns anos depois, a avaliação docente passou a fazer parte da agenda dos professores. Com a publicação da Lei de bases, Lei nº 46/86, de 14 de outubro, foram estabelecidos os princípios gerais das carreiras dos professores, ficando consagrado no ponto 2 do artº 39º que “a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científica”.

Consequentemente, a tutela procedeu à regulamentação do processo da avaliação docente. Um processo moroso, a julgar pelas datas de publicação. Só quatro anos após a saída da Lei de Bases, se publicou o Estatuto da Função Docente, Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de abril, o qual assumia que “a avaliação de desempenho visa a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, bem como a adequação da organização do sistema educativo às necessidades de manifestadas pela comunidade no âmbito da educação”.

E só dois anos após a publicação do Estatuto é que é, formalmente, legislado o processo de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário. No documento, pode ler-se que “dada a extrema importância da avaliação de desempenho, o governo optou pela forma mais solene de regulamentação” e assim entrou em vigor o Decreto-Regulamentar nº 14/92 de 4 de julho.

Sendo uma legislação enquadrada num período de valorização dos territórios locais e de iniciativas de reforço da autonomia das escolas, este modelo de avaliação docente assentou nesse princípio e entregou a responsabilidade da avaliação de desempenho dos docentes à escola e ao professor em avaliação.

Ao professor competia redigir um relatório crítico sobre a atividade por si desenvolvida, e apresentar os certificados das ações de formação frequentadas. Deste relatório, para além da assiduidade, de acordo com artigo 6º, ponto dois, da supracitada lei, devia constar uma apreciação sobre os seguintes temas:

- a) o serviço distribuído;
- b) a relação pedagógica com os alunos;
- c) o cumprimento dos programas curriculares;
- d) o desempenho de cargos diretivos;
- e) a participação em projetos e atividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa;
- f) as ações de formação frequentadas e unidades de crédito obtidas nas mesmas;
- g) os contributos inovadores no processo ensinam aprendizagem;
- h) os estudos realizados e trabalhos publicados.

Ao Presidente do Conselho Diretivo cabia verificar a conformidade com o exigido no artº 43º do Estatuto da Carreira Docente e atribuir a menção qualitativa de satisfaz. O relatório era arquivado no processo individual do docente, ficando disponível para consulta do

conselho pedagógico, se este órgão assim o entendesse, e o professor em avaliação não se opusesse.

Anos antes, o D.L. nº 409/89 de 18 de novembro (artº 9º) tinha estabelecido que “a progressão nos escalões da carreira docente faz-se por decurso do tempo de serviço efetivo prestado em funções docentes, por avaliação de desempenho e pela frequência com aproveitamento de módulos de formação”.

Este diploma organizou a carreira em dez escalões e introduziu uma tentativa de valorização da experiência profissional e do mérito ao fazer depender a progressão ao oitavo escalão da carreira, de prova pública constituída por um trabalho sobre o ensino, a que o professor, voluntariamente, se submetia.

Mais tarde, a tutela atribuiu ao Conselho Pedagógico uma responsabilidade acrescida no processo de avaliação de desempenho dos professores. Pela publicação do D.R. nº 11/98, de 15 de maio, foi criada a Comissão Especializada constituída por elementos do C. P. para apreciar os relatórios críticos dos professores em avaliação.

Após a sua análise, a Comissão emitia um parecer e propunha ao Presidente do Conselho Executivo a menção a atribuir. Em termos de desempenho, só o deficiente relacionamento com os alunos e a não-aceitação de cargos podiam ser motivo para uma apreciação negativa, pelo que “os pareceres emitidos por estas comissões, na prática, são quase sempre (senão sempre) favoráveis e, normalmente ratificados” (Seco, 2002: 32) Algumas vezes, havia conhecimento de situações de dificuldade de manutenção da disciplina em sala de aula mas, regra geral, as comissões de avaliação não se sentiam à vontade, nem tecnicamente salvaguardadas para questionar as práticas docentes (Aguiar, 2010: 230) nem a progressão e a permanência na carreira de um colega (Simões, 2000b:46).

Deste modo, os professores eram naturalmente avaliados com Satisfaz e a menção de Não Satisfaz, embora prevista, não era usada. A menção de Bom dependia de uma avaliação extraordinária, mediante requerimento devidamente fundamentado, por parte do avaliado. Este processo obrigava a que uma equipa de três professores analisasse o conteúdo do relatório crítico do professor e verificasse se havia argumentação para a melhoria da classificação.

Na prática, até à entrada do modelo de avaliação de desempenho instituído pelo D.L. nº 2/2008, de 10 de janeiro, os professores progrediam na carreira de um modo linear e contínuo. Três condições tinham que ser satisfeitas para que se chegasse ao topo da carreira: o tempo de serviço, a frequência de ações de formação correspondendo a um crédito por cada ano de permanência no escalão, independentemente das ações frequentadas corresponderem

ou não às reais necessidades dos professores, e a apresentação de um relatório escrito onde descrevia o seu desempenho.

Tratava-se, portanto, de uma avaliação que, apesar de recorrer à autoavaliação, não apreciava, efetivamente, o trabalho realizado pelo professor na escola, individual ou coletivamente, mas antes aquilo que o professor dizia ter feito (Pacheco e Flores, 1999; Seco, 2002; Flores, 2009). Uma avaliação que avaliava com o mesmo resultado a (quase) totalidade dos professores, alheando-se dos desempenhos insuficientes e dos desempenhos relevantes.

Daqui ressalta que, embora os normativos afirmassem a importância da avaliação de desempenho enquanto instrumento de desenvolvimento profissional e de melhoria da qualidade do ensino e, embora se reconheça o relatório de autoavaliação e a intervenção do Conselho Pedagógico como iniciativas de cariz formativo, a verdade é que não foi com esse propósito que a avaliação de desempenho se foi concretizando até à entrada em vigor, em 2008, do novo modelo de avaliação, já que até aí, na generalidade, a avaliação de desempenho não passou dum requisito formal e administrativo com vista à progressão (Curado, 2002; Campos, 2005:202; Afonso, 2007:71; Pacheco, 2009:47; Stronge, 2010:31).

Tal situação foi formalmente reconhecida pelas autoridades educativas no preâmbulo do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro, cujo parágrafo se transcreve: “a avaliação de desempenho, com raras exceções apenas, converteu-se num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo. Nestas condições, a progressão na carreira passou a depender fundamentalmente do decurso do tempo”.

### **3. Modelo de avaliação docente instituído pelo D.R. nº 2/2008, de 10 de janeiro**

Este modelo de avaliação de desempenho docente, entendido à data da sua implementação como significativamente diferente, cruzou elementos do anterior modelo com elementos do modelo de avaliação de desempenho da função pública, o Sistema Integrado da Avaliação de Desempenho da Administração Pública, legislado pela Lei nº10/2004, de 22 de março, vulgarmente conhecido por SIADAP 3.

Com o SIADAP, partilha o princípio do alinhamento dos objetivos individuais com os objetivos do serviço (Morais, 2009), a diferenciação do mérito e da excelência, a aplicação de quotas e a recompensa dos desempenhos relevantes. Coincidem ainda no recurso à autoavaliação, à identificação das áreas de formação, à designação das chefias como

avaliadores, beneficiando ambos de uma Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho como garantia de rigor e aferição de critérios e procedimentos. Ambos se exprimem numa escala numérica e numa menção qualitativa.

Com o modelo de avaliação docente anterior, partilha o propósito de desenvolvimento profissional do professor e a melhoria da qualidade do ensino. Os dois modelos valorizam a reflexão sobre a prática, o investimento na melhoria profissional e remetem a responsabilidade da avaliação para elementos da escola.

Para uma rápida compreensão do modelo, recorreremos ao quadro resumo, Quadro 3, elaborado por Flores (2009).

**Quadro 3 – Quadro resumo do modelo de avaliação do D.R. nº 2/2008, de 10 de janeiro**

|   |  |
|---|--|
| <b>Periodicidade</b>                            | De dois em dois anos   |
| <b>Principais efeitos</b>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Progressão na carreira</li> </ul>   |
| <b>Elementos de referência para a avaliação</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos e metas fixados no Projeto Educativo e no Plano Anual de Atividades da escola ou agrupamento de escolas.</li> <li>• Indicadores de medida previamente estabelecidos pelo agrupamento ou escola, nomeadamente quanto ao progresso dos resultados dos alunos e a redução das taxas de abandono escolar tendo em conta o contexto socioeducativo.</li> </ul>   |
| <b>Avaliadores</b>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenador de departamento (pode delegar as suas competências de avaliador noutros professores titulares)</li> <li>• Presidente do Conselho Executivo/Diretor (pode delegar as suas competências de avaliador noutros membros da comissão diretiva).</li> </ul> <p>No caso do coordenador de departamento, os avaliadores são o presidente do conselho executivo ou diretor e um inspetor com formação científica na área do departamento do avaliado.</p> <p>O Diretor de escola ou Presidente do Conselho Executivo é avaliado pelo Diretor Regional de Educação. Os restantes membros do Conselho Executivo são avaliados pelo Diretor de Escola ou Presidente do Conselho Executivo.</p> |
| <b>Aspetos a avaliar</b>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador de departamento avalia o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do docente, tendo em conta os seguintes parâmetros: i) preparação e organização das atividades letivas; ii) realização das atividades letivas; iii) relação pedagógica com os alunos; iv) processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. São observadas pelo menos três aulas (correspondentes a unidades didáticas diferentes) em cada ano escolar.</li> </ul>  |

|  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O órgão de direção executiva avalia os seguintes aspetos: i) nível de assiduidade; ii) serviço distribuído; iii) progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e redução das taxas de abandono escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo; iv) participação dos docentes na escola ou agrupamento com base no número de atividades constantes do projeto curricular de turma e Plano Anual de Atividades e qualidade e importância da intervenção do docente para o cumprimento dos objetivos; v) ações de formação contínua que incidam sobre conteúdos de natureza científico-didática relacionados com a matéria curricular que lecionam e com as necessidades do agrupamento ou da escola; vi) exercício de cargos ou funções de natureza pedagógica; vii) dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa.</li> </ul>  |
| <p><b>Procedimentos e instrumentos</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A recolha de dados para efeitos de avaliação é feita através de instrumentos de registo normalizados, os quais são elaborados e aprovados pelo Conselho Pedagógico (1) dos agrupamentos ou escolas com base nas recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP).</li> <li>• Fixação de objetivos individuais (por acordo entre avaliadores e avaliado; em caso de desacordo prevalece a posição dos avaliadores). Os objetivos individuais são formulados tendo em conta: i) a melhoria dos resultados escolares dos alunos; ii) a redução do abandono escolar; iii) a prestação de apoio à aprendizagem dos alunos, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem; iv) a participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão; v) a relação com a comunidade; vi) a formação contínua adequada ao cumprimento de um plano individual de desenvolvimento profissional do docente; vii) a participação e dinamização de projetos e atividades constantes no Plano Anual de Atividades e de outros projetos e atividades extracurriculares.</li> <li>• O processo de avaliação inclui as seguintes fases: i) preenchimento da ficha de autoavaliação; ii) preenchimento das fichas de avaliação pelos avaliadores; iii) conferência e validação das propostas de avaliação com menção qualitativa de Excelente, Muito Bom e Insuficiente, pela comissão de coordenação da avaliação; iv) realização de entrevista individual dos avaliadores com o respetivo avaliado; v) realização da reunião conjunta dos avaliadores para atribuição da avaliação final.</li> </ul> |
| <p><b>Classificação final</b></p>          | <p>Excelente - de 9 a 10 valores; Muito Bom - de 8 a 8,9 valores<br/>         Bom - de 6,5 a 7,9 valores; Regular - de 5 a 6,4 valores;<br/>         Insuficiente - de 1 a 4,9 valores.</p>   |

|                                       |   |
|---------------------------------------|---|
|                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe, no entanto, um sistema de quotas em cada escola para as menções de Excelente e Muito Bom (a serem fixadas em função da avaliação externa da escola).</li> </ul>  |
| <p><b>Coordenação do processo</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A comissão de coordenação da avaliação do desempenho criada em cada escola ou agrupamento integra o presidente do conselho pedagógico e quatro membros do mesmo conselho com a categoria de professor titular, designados pelo conselho pedagógico. Compete a esta comissão validar as menções finais de Excelente, Muito Bom e Insuficiente. Foi criado o Conselho Científico para a Avaliação de Professores que monitoriza o processo de implementação da avaliação do desempenho a nível nacional (Decreto Regulamentar 4/2008, de 5 de fevereiro).</li> </ul> |

Este modelo considerado “injusto e pouco exequível” (Alves & Aguiar, 2009:252) teve o dom de unir a esmagadora maioria dos professores em torno de um objetivo comum, a sua suspensão. Dos argumentos subjacentes à oposição ao modelo, constava a complexidade burocrática, “é notório para quem acompanha o trabalho nas escolas, a parafernália de instrumentos, grelhas, fichas, critérios, parâmetros, etc” (Moreira, 2011:18) e as horas despendidas na construção dos instrumentos de registo (Morais, 2009:17; Recomendação nº2/CCAP/2008; Pacheco, 2009:48); os efeitos ao nível da progressão na carreira (Morais, 2009: 11; Formosinho e Machado, 2010: 9); o recurso aos resultados dos alunos como evidência do desempenho dos professores; a legitimidade conferida aos professores titulares enquanto avaliadores (Rodrigues e Peralta, 2008; Pacheco, 2009; Formosinho e Machado, 2010, Flores, 2010); a hierarquização da carreira, dividida em professores e professores titulares; a imposição de quotas (Flores, 2010) e o facto de o modelo ter sido imposto, de um dia para o outro, por força da lei, sem prévia experimentação e formação (Pacheco, 2009:48).

Não obstante esta apreciação negativa, a consulta de literatura sobre gestão dos recursos humanos levou-nos a constatar que o modelo se revestia de coerência técnica, construído no respeito de orientações e princípios defendidos pela investigação. Esta observação é explicitada no relatório da OCDE (2009c: 2), o qual destaca que “o modelo atual representa uma base sólida para futuros desenvolvimentos. É um modelo abrangente, inclui a maioria das vertentes do desempenho docente, recorre a uma diversidade de fontes de informação, prevê mais que um avaliador e considera a avaliação pelos pares”. Também Murillo (2007: 39) elogiou o modelo em causa, afirmando como muito positivo o recurso à combinação de vários instrumentos e o facto de a sua operacionalização ser da responsabilidade de cada estabelecimento de ensino.

### **3.1. Professores Titulares, os avaliadores**

O modelo de avaliação de desempenho, legislado pelo D. R. nº 2/2008, de 10 de janeiro, propunha o recurso à autoavaliação mas recorria, igualmente, a outras fontes de avaliação, nomeadamente ao Coordenador de Departamento, ao Coordenador de Conselho de Docentes e ao Presidente do Conselho Executivo. Assim, e de um momento para o outro, foi necessário que se pudesse contar com um elevado número de professores para o exercício da função de avaliador, avaliadores estes que foram recrutados por entre os professores titulares, categoria profissional criada, um ano antes, pelo ponto 2 do artº 34º do Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de janeiro. Considerado pelo ECD, como “um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação”, competia-lhe as funções de coordenação pedagógica e em consequência dessa responsabilidade, as funções de supervisão, nas quais se incluía a avaliação da componente científico-pedagógica, no âmbito do processo de avaliação de desempenho dos professores.

Esta ascensão à categoria superior da carreira, que Formosinho e Machado (2010: 92) designaram como “fabricação burocrática de professores titulares” fez-se ao abrigo do Decreto-Lei nº 200/2007, de 22 de maio. Pela aplicação deste diploma, procedeu-se à identificação dos professores que, pelo tempo de serviço, pelo exercício de funções letivas e pela análise documental do currículo, nos últimos sete anos da carreira, foram encarados como estando nas melhores condições para exercer as funções que, por princípio e por definição da lei, deveriam ser exercidas por professores altamente qualificados.

Cabe, neste contexto, falar da hierarquização da carreira, na medida em que os professores titulares (categoria superior) se tornaram avaliadores do desempenho dos professores (categoria inferior), por serem coordenadores de departamento ou por delegação destes (artº 12º do D.R. nº2/2008 de 10 de janeiro). É importante ressaltar que o facto da divisão da carreira se ter processado por “critérios de cariz sobretudo administrativo em detrimento do pedagógico” (CCAP, 2009a: 11) foi motivo de oposição a esta diferenciação. Situação que se adensou quando, pela aplicação do modelo de avaliação de desempenho, estes docentes foram chamados a avaliar os colegas. Tal situação “introduziu um fator de falta de transparência, difícil de gerir” (CCAP, 2009a:11) e fez “deslocar a suspeição sobre o mérito dos professores titulares para a credibilidade dos professores avaliadores burocraticamente fabricados” (Formosinho e Machado, 2010: 92-93).

Lembramos que muitos Presidentes dos Conselhos Executivos não eram professores titulares e, embora estivesse previsto que os Coordenadores de Departamento fossem

avaliados pela inspeção-geral do ensino, alíneas a) e b) do ponto um do artº 29, do D.R. nº2/2008, de 10 de janeiro e pelos presidentes dos Conselhos Executivos, na realidade, foram estes últimos, os únicos avaliadores dos Coordenadores. Na prática, isso significou que um professor não titular pôde ser avaliador de todos os professores, incluindo os titulares, no exercício de funções que só estes podiam desempenhar. Em suma, e fazendo uso das conclusões da investigação de Figueiredo (2010:272), o modelo era, “globalmente, entendido como injusto especialmente pela forma como foram definidos os avaliadores da componente científica.”

#### **4. Modelo do D.R. nº 1-A/2009 de 5 de janeiro**

A forte contestação ao modelo de avaliação, que culminou com a realização, no dia 8 de novembro de 2008, da maior manifestação de sempre de professores, levou a tutela a proceder à introdução de correções que permitissem ultrapassar os problemas detetados pelos professores. Os principais problemas diziam respeito à nomeação de avaliadores das diversas áreas disciplinares, à burocracia excessiva e à sobrecarga de horas de trabalho inerente ao processo de avaliação.

A solução encontrada passou pela publicação do D.R. nº 1-A/2009, de 5 de janeiro que definiu o regime transitório de avaliação do pessoal docente aplicável ao ciclo avaliativo 2007/2009. Tratou-se de um modelo que visou simplificar o processo de avaliação de desempenho docente e, desse modo, acalmar os professores. As medidas então implementadas retiraram os indicadores dos resultados e abandonos escolares da avaliação dos professores (número 1 do artº 3º); garantiram que, a requerimento do avaliado, o avaliador seria um docente da sua área disciplinar (artº 4º); reduziram o número de aulas observadas (artº 7º); diminuíram o número de reuniões entre avaliadores e avaliados (nºs 3 e 4 do artº 5º, artº 9º); fizeram depender a observação de aulas de requerimento dos avaliados (artº 7º) e dispensaram de avaliação os docentes que, nos dois anos escolares seguintes, reunissem condições para solicitar aposentação (artº 12º) e os docentes contratados para a lecionação das áreas profissionais, tecnológicas, vocacionais ou artísticas (artº 13º). As escolas implementaram este modelo segundo um calendário fixado pelo Presidente do Conselho Executivo (nº 1 do artº 2º), tendo-se desenrolado todo o processo entre 6 de janeiro e 31 de dezembro de 2009.

#### **4.1. Decreto Regulamentar nº 14/2009 de 21 de agosto**

Nas disposições finais do D.R. nº 1-A/2009, de 5 de janeiro (artº 14º), estava prevista a revisão do modelo para efeitos da sua aplicação no 2º ciclo de avaliação, 2009/2011. Contudo, os estudos e pareceres solicitados pela equipa ministerial recomendaram a correção e melhoria de alguns aspetos, tarefa que exigia tempo útil para a realização do trabalho técnico e de negociação com as associações sindicais. Por conseguinte, o governo entendeu decretar a prorrogação da vigência do D. R. nº 1 - A/2009 de 5 de janeiro, até à revisão do regime de avaliação de desempenho previsto no ECD, tendo, para o efeito, publicado o D. R. nº 14/2009 de 21 de agosto.

#### **5. O modelo de avaliação instituído pelo D. R nº 2/2010 de 23 de junho – o modelo em estudo**

Os ajustamentos e correções entendidos como adequados foram tomando forma ao longo do ano letivo 2009/2010, tendo resultado no D. R nº 2/2010 de 23 de junho, diploma que definiu o modelo de avaliação em vigor para o ciclo avaliativo 2009/2011. Paralelamente, foi publicado o D.L. nº 75/2010, de 23 de junho, que dizia respeito à revisão do ECD, cujas alterações se destinaram especificamente ao sistema de avaliação docente, com consequências nas regras de progressão na carreira. Como alterações mais significativas, pelo impacto causado, destacamos os critérios de designação dos avaliadores, o fim da distinção entre professores e professores titulares, (passando a carreira docente a ser estruturada numa carreira única), o reforço da articulação da avaliação e a progressão na carreira (menções de muito bom e excelente davam direito a progressão não dependente de vaga e bonificação do tempo de serviço).

Em conformidade com as novas regras, o D.R. nº 2/2010, de 23 de junho reafirmou o propósito de desenvolvimento profissional, valorizando a função formativa da avaliação e associando-lhe mecanismos de reconhecimento do mérito e da excelência do desempenho, pretendendo clarificar a sua articulação com a progressão na carreira.

Tal propósito coincide com uma das recomendações da OCDE (2009c) relativamente à análise que realizou ao modelo de avaliação instituído em Portugal no ciclo avaliativo 2007/2009 pelo D.R. nº2/2008, de 10 de janeiro. A esse respeito, é dito que “a tensão entre a avaliação de desempenho para o desenvolvimento profissional e a avaliação de desempenho

para a progressão na carreira tem que ser ultrapassada”, defendendo que as duas dimensões devem antes estar articuladas, sendo que uma e outra podem fornecer-se, mutuamente, informação pertinente.

A concordância com esta linha de pensamento, levou Ramos (2007:11) a afirmar que as funções da avaliação “vão deixando de ser encaradas de forma dicotómica e alternativa, para passarem a ser vistas, preferencialmente, de forma complementar e sistémica.”

Acresce referir que as correções propostas no novo modelo visaram ainda simplificar alguns procedimentos e clarificar outros.

Eis o quadro resumo do modelo em estudo (Quadro 5) cuja estrutura foi copiada do quadro resumo elaborado por Flores (2010) relativo ao modelo de avaliação legislado pelo D.R. nº2/2008 de 10 de janeiro.

**Quadro 4 – Quadro resumo do modelo de avaliação do D.R. nº 2/2010, de 23 de junho**

|   |  |
|---|--|
| <b>Periodicidade</b>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• De dois em dois anos</li> </ul>   |
| <b>Principais efeitos</b>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Progressão na carreira</li> </ul>   |
| <b>Elementos de referência para a avaliação</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Padrões de desempenho docente estabelecidos a nível nacional</li> <li>• Objetivos e metas do projeto educativo e no Plano Anual e Plurianual de Atividades da escola</li> <li>• Objetivos individuais facultativos</li> </ul>   |
| <b>Avaliadores</b>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatores (avaliam os professores não coordenadores)</li> <li>• Coordenador de departamento curricular (avaliam os relatores e os professores com posicionamento mais elevado na carreira)</li> <li>• Professores (avaliam o respetivo coordenador de departamento com uma ponderação máxima de 10%)</li> <li>• Júri de avaliação</li> <li>• Diretores/presidentes de CAP (avaliam os elementos da direção, os coordenadores de departamento e de estabelecimento)</li> <li>• Diretor Regional de educação (avalia os diretores)</li> </ul> |
| <b>Aspetos a avaliar</b>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relator pondera as dimensões do desempenho docente, nomeadamente:</li> </ul>  |

|  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vertente profissional, social e ética, em que avalia o compromisso com a construção do desenvolvimento profissional; o compromisso com a construção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos e o compromisso com o grupo de pares e com a escola;</li> <li>- Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem que avalia a preparação e organização das atividades letivas; a realização das atividades letivas; a relação pedagógica com os alunos e os processos de avaliação das aprendizagens dos alunos;</li> <li>- Participação na escola e relação com a comunidade que avalia o contributo para a realização dos objetivos do Projeto Educativo e do Plano Anual e Plurianual de Atividades; a participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão; a participação em projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação;</li> <li>- Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida que avalia a formação contínua e o desenvolvimento profissional.</li> </ul>  |
| <p><b>Procedimentos e instrumentos</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Calendarização do processo a cargo do diretor da escola;</li> <li>• Apresentação de objetivos individuais de caráter facultativo, correspondendo a uma proposta que permita aferir o contributo do docente para os objetivos e metas do projeto educativo e dos planos anual e plurianual de atividades;</li> <li>• Recolha de dados é feita através de instrumentos de registo elaborados pela comissão de coordenação de avaliação de desempenho e aprovados pelo conselho pedagógico, tendo em conta os padrões de desempenho docente e as orientações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores;</li> <li>• Processo avaliativo integra as seguintes fases: observação de aulas quando requerida e respetiva apreciação; elaboração do relatório de autoavaliação; apreciação do relatório de autoavaliação; realização de uma entrevista individual quando requerida pelo avaliado; apreciação pelo júri da ficha de avaliação global; análise dos elementos do processo avaliativo pelo júri que valida as propostas das menções de muito bom, excelente e insuficiente; comunicação, por escrito, ao avaliado da sua classificação e menção</li> </ul> |

|                                |  |
|--------------------------------|--|
| <b>Classificação final</b>     | Excelente: 9-10; Muito bom: 8-8,9; Bom: 6,5-7,9<br>Regular: 5-6,4; Insuficiente: 1-4,9<br>• Existe um sistema de quotas em cada escola para as menções de excelente e muito bom a serem fixadas em função dos resultados da avaliação externa da escola.   |
| <b>Coordenação do processo</b> | • A comissão de coordenação da avaliação de desempenho criada em cada escola integra o presidente do conselho pedagógico e quatro outros membros do conselho pedagógico, eleitos de entre os respetivos membros; Compete a esta comissão assegurar a aplicação objetiva e coerente do sistema de avaliação tomando em consideração o PE e o PAA, bem como as especificidades de cada organização educativa e as orientações do conselho científico; transmitir a todos os relatores as orientações adequadas e validar as classificações finais, no respeito pelas percentagens máximas fixadas, de muito bom e excelente e a de insuficiente. |

### **5.1. Legislação subsidiária do modelo de avaliação do D.R. nº 2/2010, de 23 de junho**

Alguns pontos deste modelo de avaliação careciam de legislação subsidiária que foi publicada nos meses seguintes:

- Despacho nº 14420/2010, de 15 de setembro que estabeleceu as regras para a calendarização do procedimento de avaliação, remetendo esta tarefa para o diretor, aprova as regras de uniformização para a elaboração do relatório autoavaliação aprova as fichas de avaliação global do desempenho docente.
- Portaria nº 926/2010, de 20 de setembro que estabelece os procedimentos a adotar nos casos em que não era possível haver lugar à observação de aulas, necessária à progressão aos 3º e 5º escalões e à obtenção de muito bom ou excelente.
- Despacho Normativo nº 24/2010, de 23 de setembro que estabelece os critérios a aplicar na realização da ponderação curricular previsto no nº 9 do artigo 40º do ECD.
- Despacho nº 16034/2010, de 22 de outubro que estabelece os padrões de desempenho a nível nacional.
- Portaria nº 1333/2010 de 31 de dezembro que define o processo de avaliação de desempenhos dos docentes com funções de gestão e administração nas direções das escolas e agrupamentos e dos diretores dos centros de formação.
- Despacho nº 5464/2011, de 30 de março que estabelece as percentagens máximas para a atribuição das menções qualitativas de muito bom e excelente.

## **5.2. Avaliadores do D.R. nº 2/2010, de 23 de junho**

O Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho designa os pares para avaliadores do desempenho docente, respeitando uma espécie de hierarquia interna, em resultado da designação para determinadas funções.

Segundo Alarcão e Roldão (2008), a conceção de supervisão no presente, em consonância com a conceção atual do que é o ensino, é adequada da aprendizagem na ação, da reflexão, da colaboração, da partilha de experiências e conhecimento, devendo privilegiar a supervisão horizontal realizada pelos pares em detrimento da supervisão vertical. O modelo português, ao designar como avaliadores os pares, enquadra-se as orientações das atuais tendências supervisivas.

Nas escolas/agrupamentos de escolas, o diretor avalia aqueles que nomeou para consigo trabalharem mais de perto, estando neste grupo, os subdiretores e adjuntos (artº 31º), os coordenadores de departamento (artº 28º) e de estabelecimento. Os coordenadores de departamento, por sua vez, avaliam os relatores por si nomeados (artº 29º) para serem avaliadores dos restantes professores.

O grosso dos avaliadores é composto pelo grupo dos relatores e estes fazem parte de um órgão colegial, a comissão de coordenação da avaliação, a quem compete atribuir a classificação final ao docente. O relator é, em regra, um professor da escola designado segundo os critérios de: grupo de recrutamento, posicionamento na carreira e grau académico igual ou superior ao avaliado, aos quais o legislador acrescentou a variável “sempre que possível” (artigo 13º).

Como se constata, não foi mobilizada a competência científica, didática e pedagógica, nem há obrigatoriedade de formação especializada e de treino. Embora, na alínea b) do mesmo artigo, seja referido que o avaliador deve ser, preferencialmente, detentor de formação especializada em avaliação de desempenho. À data, um número reduzidíssimo de docentes, nas escolas, eram detentores desta formação, pelo que, só muito pontualmente, foi possível acionar este critério.

Deste modo, professores com um percurso profissional idêntico (progressão automática), passaram a integrar dois grupos distintos: o grupo a quem é dado o poder de avaliar e o grupo objeto desse poder. A separar os dois grupos está uma questão de tempo de serviço que, muitas vezes, se traduz na diferença de um índice remuneratório. Trata-se de uma nomeação suportada em critérios administrativos, alheada da competência técnica e científica e das relações interpessoais nas escolas.

O poder de avaliar, conferido pela legitimidade administrativa, associado à ideia de que “a competência não é necessariamente proporcional aos anos de prática” (Cunha, 2008:84) levou a classe docente a questionar a legitimidade dos seus avaliadores (CCAP, 2009b).

A contestação relativa aos avaliadores acentuou-se face à dificuldade por parte de muitas escolas de designarem os avaliadores, no respeito pelo cumprimento dos critérios de designação inscritos no artº 13º do D.R. nº 2/2010 e nos números 4<sup>3</sup> e 5<sup>4</sup> do artº 35º do D.L. nº 75/2010, de 23 de junho (ECD), em virtude de terem um corpo docente reduzido e/ou jovem.

Como solução, o Ministério da Educação (ME) decidiu autorizar um conjunto de medidas excepcionais (anexo 1) relativamente à designação dos avaliadores (relatores e coordenadores de departamento curricular), tendo, para o efeito, divulgado, no sítio da Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação (DGRHE), o documento B10015847T, datado de 8 de novembro de 2010. Nele, é apresentado um quadro orientador com medidas tipificadas que pretendiam dar resposta às inúmeras situações de insuficiência de avaliadores, reportadas pelas escolas à tutela. Às medidas propostas estava inerente uma priorização na procura das soluções, mas era dada alguma liberdade às escolas para encontrarem a solução que melhor se adequasse ao seu contexto organizacional e profissional, desde que a solução encontrada merecesse a concordância expressa do avaliado.

Pela aplicação do referido quadro orientador, a pertença ao mesmo grupo de recrutamento (do avaliador e do avaliado) deixou de ser obrigatória e a barreira dos 3º e 4º escalões prevista na legislação deixou, igualmente, de ser um constrangimento. No limite, um docente do 3º ou 4º escalão com formação especializada podia ser designado avaliador de um qualquer grupo de recrutamento e um docente do 2º escalão podia ser avaliador de desempenho dos colegas do seu grupo de recrutamento, mesmo não sendo portador de formação especializada.

Embora a opinião pública possa pensar que os professores estão à vontade para avaliar os seus colegas, por lidarem diariamente com práticas avaliativas e, embora nas escolas se ouça dizer que todos sabem identificar quais os colegas que gostariam de ter para professores dos seus filhos, querendo esta afirmação significar que os professores, enquanto “testemunhas de percursos profissionais” (Pacheco e Flores, 1999:181), conseguem avaliar os seus pares, a

---

<sup>3</sup> As funções de coordenação, orientação e supervisão pedagógica e avaliação de desempenho são reservadas aos docentes posicionados no 4º escalão ou superior, detentores, preferencialmente, de formação especializada.

<sup>4</sup> Em casos Excepcionais devidamente fundamentados, os docentes posicionados no 3º escalão podem exercer as funções referidas no número anterior.

verdade é que nem avaliar as aprendizagens dos alunos é igual a avaliar o desempenho dos professores (CCAP, 2009b); nem se avaliam as mesmas competências nos alunos e nos professores (Posada, 2009); nem a avaliação informal responde aos propósitos e funções da avaliação, pois não estimula a melhoria das práticas de cada um e não consegue diferenciar desempenhos a ponto de os classificar e sobre eles emitir juízos de valor com validade científica, pedagógica e técnica.

Simões (2000b: 46), relativamente ao modelo de avaliação de professores em vigor até 2007, afirmou que “os avaliadores nem sempre demonstram possuir as capacidades indispensáveis para conduzir a avaliação.”

Em 2009, no seu Parecer nº 3, relativo à formação dos avaliadores do modelo de avaliação em vigor em 2007/2009, o Conselho Científico para a Avaliação de Professores confirmou a constatação anterior, referindo que nem na formação inicial nem nos planos de formação de mestrados e pós-graduações é dedicada muita atenção à avaliação docente, pelo que, nas escolas, era notória a ausência de docentes detentores de formação específica em avaliação de desempenho, o que resultava na falta de professores adequadamente preparados para serem avaliadores.

Um estudo realizado por Martins, Pessoa e Vaz-Rebelo (2011) relativo ao modelo de avaliação de desempenho em vigor no ciclo avaliativo 2009/2011, assinalou que o não reconhecimento da legitimidade dos avaliadores ficou a dever-se às “dúvidas sobre a competência científica e/ou pedagógica de muitos avaliadores, com a proximidade (ou não) existente entre avaliador e avaliado e com a falta de formação específica dos avaliadores que, contudo, não pode ser adquirida através das ações intensivas ministradas, muitas vezes, por professores também eles sem uma adequada formação em supervisão pedagógica.”

Num outro estudo, realizado por Aguiar (2011), foram os avaliadores que declararam não se sentir preparados científica e pedagogicamente para observar aulas de colegas de outras disciplinas, tal como muito frequentemente aconteceu.

Também Reis (2011:9) assinala que os professores não aceitam de bom grado que as suas aulas sejam observadas por colegas a quem não reconhecem competência, acrescentando que estes, por não terem tido formação no âmbito da supervisão, acabam por avaliar as aulas à luz das suas práticas (à sua imagem e semelhança), realizando “observações assistemáticas e impressionistas”. Esta perspetiva foi confirmada no estudo de Tarrinha (2010), no qual é afirmado que a maioria dos professores discorda da utilização dos pares como avaliadores. No entanto, a terem que o ser, deverão ser recrutados entre os que se encontram no topo da carreira, desde que possuidores de formação especializada. Do estudo, ressalta ainda que a generalidade dos professores considera que deverão ser os órgãos da direção a avaliar os professores por uma questão de maior conhecimento da realidade (Schmid, 2007: 69).

Tornou-se evidente, pelas leituras efetuadas, que a legitimidade profissional dos avaliadores facilitaria a credibilidade do modelo de avaliação junto do corpo docente e ajudaria a que este, acreditando na sua sustentação técnica, o considerasse capaz de produzir julgamentos reconhecidamente válidos. Este seria um contributo muito significativo para a legitimação do modelo de avaliação pelos seus destinatários (Reis, 2011; Darling-Hammond, 2010; Pacheco, 2009; Morais, 2009).

Outra vantagem da legitimidade profissional dos avaliadores prende-se com a probabilidade de um julgamento sustentado se constituir como um forte estímulo ao desenvolvimento dos avaliados pois, se um dos objetivos da avaliação de desempenho é “a mobilização e motivação dos professores para melhorarem a sua ação profissional” (Moreira, 2009: 249) esta será potenciada pela certeza de uma informação válida e fidedigna que é mais facilmente aceite e, mais naturalmente, incorporada no processo de melhoria do professor.

Deste modo, para além de se ultrapassar a questão da competência técnica do avaliador, dar-se-ia resposta, em parte, à questão ética do processo, na medida em que a emissão de um julgamento validado seria, muito consistentemente, garantia de ter sido fornecido por um processo avaliativo bem conduzido.

A formação da responsabilidade da DGRHE realizada nos diferentes centros de formação, no ciclo 2007/2009 e outra da responsabilidade das próprias escolas destinada a avaliadores e avaliados aparece referenciada na pesquisa bibliográfica como tendo sido manifestamente insuficiente (Mota, 2009). A mesma conclusão foi apresentada pelo CCAP (2010), o qual testemunha que foi pouco significativa para a compreensão do modelo e, em geral, traduziu-se na leitura dos normativos legais e numa abordagem aos instrumentos de registo de observação de aulas e ao portefólio.

Se a esta informação se aliar o incipiente número de docentes com formação especializada em avaliação de desempenho ou em supervisão pedagógica, resulta muito difícil, numa lógica de prestação de contas, responsabilizar os avaliadores pelo sucesso de um qualquer modelo de avaliação e também não será desejável que eles próprios, enquanto avaliados, sejam penalizados pelo exercício de funções para que foram designados sem terem recebido formação para o fazer.

De acordo com ponto 1 do artº 11º do D.R. nº 2/2010, de 23 de junho, o avaliado tem direito à avaliação do seu desempenho e esta deve contribuir para dois grupos de objetivos: os que visam melhorar a eficácia do sistema educativo e os que visam melhorar a qualidade da classe docente (nºs 2 e 3 do artº 40º do ECD).

### **5.3. A ponderação dos resultados dos alunos na avaliação docente**

O relatório da OCDE (2009c) relativo à análise que realizou ao modelo de avaliação instituído pelo D.R. nº 2/2008, de 10 de janeiro, apesar de reconhecer a relevância dos resultados dos alunos na avaliação docente, por poderem promover uma reflexão sustentada sobre os resultados das aprendizagens, recomendou igualmente contenção na utilização desses dados, justificada pela existência dos diversos fatores que podem ter impacto nas aprendizagens dos alunos.

Com a publicação do D.R. nº 2/2010, de 23 de junho, os resultados deixaram de ter formalmente peso na avaliação dos professores em Portugal. Contudo, numa lógica de prestação de contas, o professor confronta-se com o dever de apresentar testemunhos das aprendizagens e progressos dos seus alunos e, apesar de não ser possível determinar com rigor a mais-valia da sua atuação (CCAP, 2008: 12), é-lhe imputada a maior responsabilidade pela obtenção de melhores índices de aprendizagens, quando este objetivo devia ser de responsabilidade partilhada pelos professores, pelos encarregados de educação, pelos alunos, pela comunidade local e pela administração central (Freitas, 2009: 172-173).

Ressalve-se que, mesmo não havendo uma relação formal entre a avaliação dos professores e os resultados dos alunos, não deixa de haver uma responsabilização implícita pelos mesmos perante os pares, perante os órgãos pedagógicos da escola e perante os encarregados de educação. Essa é a justificação para o facto de um professor cujas turmas, regularmente, obtêm bons resultados, ser um professor desejado que tem mais *clientes* do que outros professores, na escola.

### **5.4. Periodicidade da avaliação de desempenho**

A periodicidade do modelo objeto deste estudo é de dois anos, justificada pelos responsáveis do Ministério da Educação, pela necessidade de aproximação à periodicidade anual do ciclo de avaliação de desempenho do SIADAP 3. Este foi um aspeto considerado positivo por Sanches (2008), atendendo a que o anterior modelo “implicava um período de tempo excessivamente longo em observação, até porque nem sempre havia o cuidado de efectuar os registos necessários” (p. 176).

Contudo, os investigadores Machado e Formosinho (2010:116) contestam esta posição e afirmam que “é o carácter administrativo da avaliação que está na base da sua fixação para

períodos de dois anos e não uma perspectiva profissional, porquanto a avaliação de desenvolvimento profissional não se faz em tempo tão curto.”

O relatório da OCDE (2009c) sobre o modelo Português recomenda a elaboração de perfis profissionais distintos, específicos para os vários patamares da carreira, que se constituam como padrões de referência para o desempenho dos professores em início de carreira, para professores já experientes e para professores com responsabilidades para além da atividade letiva. Acresce que o relatório alarga a necessidade do estabelecimento de quadros de referência distintos dos vários níveis de ensino e da oferta formativa, atendendo ao público diferenciado a que se destina a ação docente.

O D.R. nº 2/2010, de 23 de junho, no seu capítulo III, contempla regimes especiais de avaliação de desempenho. Após análise dos vários artigos do referido capítulo, constata-se que, embora sejam destinatários desses regimes especiais, os docentes contratados, os técnicos especializados, os coordenadores de departamento, os docentes relatores, os docentes em regime de mobilidade, os docentes em exercício de funções de órgãos de direção (artº 31º) e os docentes em período probatório (artº 25º), na realidade, só os três últimos grupos são avaliados segundo um regime realmente diferenciado. Uns, pela natureza dos cargos que ocupam (direção), outros, pela fase profissional em que se encontram. Os restantes professores são avaliados pelo mesmo regime, independentemente do número de anos de serviço docente.

Assim, à semelhança do que acontece noutros países, por exemplo, o Canadá, o modelo português diferencia a avaliação de um professor que aspira a entrar na carreira, mas utiliza o mesmo processo avaliativo e os mesmos critérios e instrumentos para um professor já entrado na carreira, quer se encontre no início, quer possua já bastante experiência profissional. Uma avaliação que se quer informadora capaz de fornecer retroalimentação personalizada a cada professor não deve seguir este procedimento, pois fazê-lo, será “reduzir a docência a um exercício técnico cuja qualidade seria a conformidade com um padrão rígido e pré-fixado” (Rodrigues e Peralta, 2008: 15).

### **5.5. Os padrões de desempenho docente**

Esta necessidade do conhecimento do que é esperado de um desempenho de mérito trouxe para o debate a necessidade da existência do referencial do bom professor. Em Portugal, os educadores de infância e os professores do primeiro ciclo dispõem de um perfil de competências formalmente consagrado nos D.L. n° 240/2001 e D.L. n° 241/2001, ambos de 30 de agosto. Não estando definido perfil para os restantes ciclos de ensino, os dois diplomas retratam as dimensões essenciais da profissionalidade docente, tendo sido considerados pela OCDE (2009b), como um referencial com alguma transversalidade e uma base sólida para o aprofundamento dos restantes perfis.

Em termos de avaliação de desempenho, esta situação foi superada pela publicação do Despacho n° 16034/2010, de 22 de outubro que estabeleceu um referencial nacional ao nível dos padrões de desempenho relativos às quatro dimensões do desempenho docente consagradas no art° 45° do Estatuto Carreira Docente e que tinha como objetivo tornar-se um catalisador da profissionalidade docente.

Estes padrões retratam os deveres e responsabilidades dos professores, traduzidos por indicadores, níveis e descritores que visaram operacionalizar o desempenho docente de modo a orientar a ação dos professores, balizando-a nos cinco patamares de desempenho: excelente (de 9 a 10 valores), muito bom (de 8 a 8,9), bom (de 6,5 a 7,9), regular (de 5 a 6,4) e insuficiente (de 1 a 4,9 valores).

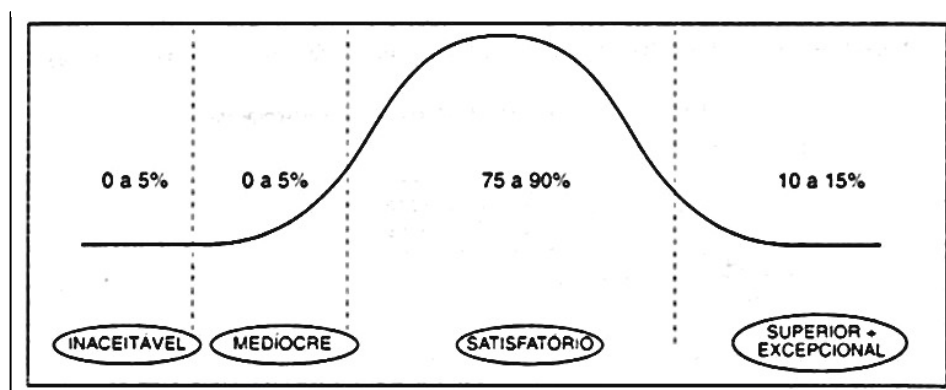
Tendo-se constituído como elementos de referência obrigatórios, de âmbito nacional, pretendem contribuir para a reflexão profunda sobre a melhoria das práticas docentes, pois deram visibilidade ao ideal de desempenho docente, mas não explicam como alcançar esse ideal (Mestre, 2002: 30). Pretendem ainda contribuir para a objetivação da apreciação do desempenho e contextualização dos inerentes julgamentos, dando sentido à afirmação de que avaliar “é cruzar olhares sobre a mesma realidade, a partir de referentes comuns” (Climaco, 2007:31).

## 5.6. As quotas na avaliação docente

A diferenciação dos desempenhos é exigida pela crescente tendência dos sistemas educativos implementarem medidas que visam reconhecer excelência do trabalho dos professores e das escolas, suportada na teoria da qualidade que se tornou “um dos temas recorrentes nos discursos políticos em educação um pouco por todo o mundo” (Flores, Hilton e Niklasson, 2010:19). Suportada igualmente pela adesão à pretensão de associar o desempenho do aluno ao desempenho do professor (Ássel e Avalos, 2008), sendo que ao desempenho menos positivo de um corresponderá um desempenho fraco por parte do outro.

Em Portugal, também o modelo de avaliação de desempenho visa diferenciar desempenhos, valorizar e reconhecer o mérito, num contexto de promoção da excelência. Para garantir que essa diferenciação seja efetuada, o Ministério da Educação recorreu à introdução de quotas, tecnicamente designada de curva-padrão de distribuição de desempenho (Câmara et al, 2007) ou curva de Gauss. Pela curva de Gauss, e a partir da comparação de desempenhos, aceita-se como normal que, numa organização, 80% dos profissionais tenham um desempenho considerado bom, que 0 a 5% tenha um desempenho insatisfatório e que até 20% dos profissionais veja a sua atuação considerada como muito boa, até mesmo excepcional.

Figura 2 – Curva-padrão de distribuição de desempenhos



Fonte: Câmara, P; Guerra, P. L. Rodrigues, J. (1997). *Humanator: Recursos Humanos e Sucesso Empresarial*, Lisboa, Publicações D. Quixote.

Estes três patamares de desempenhos aparecem refletidos em escalas de classificações pares ou ímpares. Enquanto uns simpatizam com a escala ímpar, por entenderem que esta opção permite fazer uma diferenciação mais assertiva dos desempenhos, já que nas escalas par, em regra, há uma classificação negativa e três positivas, o que leva os avaliadores, perante a dificuldade de diferenciar, a refugiarem-se no nível dois; outros simpatizam com a escala par, por esta inibir a tendência do avaliador se refugiar no ponto intermédio da escala, como dizem ocorrer nos casos da escala ímpar (Câmara et al, 2007: 436).

O modelo de avaliação docente português adotou uma escala ímpar, com cinco graus: Excelente, Muito bom, Bom, Regular e Insuficiente (DR n° 2/2010, art° 21°). Segundo o Despacho n° 5464/2011, de 30 de março, 25% dos professores podem ver o seu desempenho reconhecido como relevante, sendo que destes, 5% podem ver o seu desempenho reconhecido como excelente.

Os valores da curva foram ligeiramente aumentados até 5 pontos percentuais, em função dos resultados obtidos na avaliação externa das escolas. De acordo com o disposto no número 4 da subsecção II da supracitada lei, a atribuição da menção de *muito bom* nos vários domínios avaliados, nas escolas alvo de avaliação externa, teve o efeito de fazer aumentar a quota destinada à avaliação de desempenho dos respetivos professores. Esse aumento variou entre os 35% e os 27% de menções de desempenhos relevantes. Saliente-se que a obtenção da menção de suficiente nos domínios *resultados* e *prestação do serviço educativo*, independentemente da obtenção de muito bom nos restantes domínios, inviabilizava qualquer aumento de quota.

Nesta perspetiva, no âmbito da avaliação externa das escolas, embora a responsabilidade do insucesso dos alunos seja uma responsabilidade atribuída à escola, em que ninguém, individualmente, é responsabilizado, a decisão de condicionar a quota destinada aos professores em função da avaliação dos resultados académicos e da prestação do serviço educativo é uma medida reveladora da intenção de responsabilizar, claramente, os professores pelas suas práticas letivas e pelas consequências dessas práticas (Ramalho, 2009; Tardif e Faucher, 2010:33).

## Parte II – O Estudo Empírico

## **Capítulo IV – As opções metodológicas e o contexto**

### **1. Objetivo e questões de investigação**

Partindo do pressuposto de que “a primeira etapa do percurso é constituída pela própria experiência e vivência pessoal e profissional do investigador” (Afonso, 2005: 48) e levando em linha de conta a recomendação de Tuckman (2000; 37), de que se deve “selecionar um problema de investigação tendo em conta o seu carácter prático e o seu interesse”, considerámos importante, tal como já explicámos, estudar o tema avaliação de desempenho docente, em virtude da sua atualidade e pertinência, após a publicação do D. R. nº 2/2008, de 10 de janeiro, a partir do qual se instituiu, no sistema educativo português, um novo modelo de avaliação de desempenho dos docentes das escolas públicas. Por outro lado, a sensação de estarmos a assistir ao aumento da produção literária da autoria de investigadores conceituados e ao fervilhar de estudos sobre o tema, fez-nos desejar fazer parte deste último grupo e contribuir para o ponto de viragem. Decisão à qual também não foi alheio o reconhecimento da necessidade de conhecimento e formação nessa temática, justificada pelo percurso profissional de avaliador e de avaliado.

Cientes de que “a natureza de um problema de investigação consiste na produção do conhecimento da realidade social, de um determinado contexto ou processo” (Afonso, 2005: 52), definimos como objetivo desta investigação compreender as perspetivas dos diretores de escolas/agrupamentos relativamente à avaliação de desempenho docente, bem como compreender a sua opinião sobre o processo avaliativo em vigor nas escolas públicas portuguesas, no ciclo 2009/2011.

E, tendo em conta que a investigação é “uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (Tuckman, 2000; 5), definimos o problema subjacente à investigação e as questões orientadoras da mesma.

O nosso problema de partida consiste em perceber que importância tem para os diretores de escolas a avaliação de desempenho docente e, à luz desse posicionamento, como interpretam o modelo de avaliação legislado pelo D.R. nº2/2010, de 23 de junho. Constatámos que a problemática apresentada integra dois blocos temáticos, sendo um abordado segundo a perspetiva que os participantes, no estudo, têm do primeiro.

Assim sendo, delimitámos o primeiro bloco: posicionamento dos diretores face à avaliação de desempenho docente. E, nesse âmbito, quisemos perceber:

- Que importância atribuem à avaliação de desempenho?
- Que finalidades estão subjacentes à avaliação de desempenho docente?
- Quem são os principais beneficiários da avaliação de desempenho docente?
- Que avaliadores deverão ser responsáveis pela avaliação docente?
- Com que periodicidade se deve realizar a avaliação de desempenho docente?
- Deverão os resultados escolares, enquanto reflexo da eficácia docente, ser tidos em conta na apreciação do desempenho?

Delimitámos o segundo bloco: posicionamento dos diretores face ao modelo avaliativo em vigor, no ciclo 2009/2011. E, nesse âmbito, quisemos perceber:

- Que potencialidades e fragilidades foram percecionadas neste modelo de avaliação?
- Quais os principais constrangimentos à função dos avaliadores?
- Como caracterizam os critérios de nomeação dos avaliadores?
- Como é encarada a observação de aulas e a dispensa da avaliação do domínio científico?
- Como é percecionado o carácter facultativo dos objetivos individuais?
- Que objetivos foram atingidos por este modelo de avaliação de desempenho, de entre os objetivos, inicialmente, propostos?

## **2. Tipo de abordagem utilizada: abordagem qualitativa**

O trabalho de pesquisa iniciou-se com a revisão da bibliografia, com a qual pretendemos enquadrar o assunto, e com uma contextualização teórica: uma abordagem aos conceitos, pressupostos, opções políticas, sociais e profissionais que justificam a implementação de um sistema de avaliação de desempenho. Percorremos também a evolução da legislação sobre o tema, dela procurando retirar a sua essência, quer em termos de objetivos quer em termos processuais.

Com a revisão da literatura, pretendemos ainda adquirir conhecimentos sobre a parte técnica do processo da avaliação de desempenho: os procedimentos e instrumentos que lhe são próprios e o vocabulário que lhe é específico.

Paralelamente, procedemos à consulta de bibliografia sobre metodologia, tendo esta evidenciado a necessidade de se encarar a investigação como um processo técnico, materializado, na opinião de Sousa (2005: 28), como um “conjunto de normas que lhe forneçam coerência interna e a inteligibilidade necessárias à formação de um todo com sentido, cumprindo os fins a que o investigador se havia inicialmente proposto”.

No momento de definir a estratégia da investigação, estabelecemos os seguintes objetivos: recolher e registar a opinião dos diretores, proceder ao tratamento dos dados recolhidos, sistematizar a informação e tirar conclusões.

Ponderámos, depois, a técnica a utilizar e os consequentes procedimentos de análise e tratamento da informação. Atendendo ao facto de ser nosso propósito compreender as opiniões e considerações pessoais dos diretores de escolas/agrupamentos relativamente ao objeto em análise, interessando portanto que os sujeitos respondam “de acordo com a sua perspectiva pessoal” (Bodgan e Biklen, 1994: 17), optámos pela investigação qualitativa.

Segundo Bodgan e Biklen (1994: 67), “aquilo que os investigadores qualitativos tentam fazer é estudar objectivamente os estados subjectivos dos seus sujeitos”. Nesse sentido, fomos em busca da interpretação e compreensão de posicionamentos e da desocultação de significações pessoais de um determinado grupo de directores, relativamente ao processo de avaliação de desempenho docente (Coutinho, 2006).

A investigação que se pretendeu realizar é a que, frequentemente, se designa por naturalista (Bodgan e Biklen, 1994), justificada pela proximidade do autor do trabalho com os indivíduos participantes, na medida em que partilham o mesmo contexto profissional e vivenciam situações e experiências similares, no âmbito do fenómeno em estudo.

Segundo estes autores, a investigação qualitativa possui cinco características:

- “A fonte directa dos dados é o ambiente natural. Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (p.47);
- “A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavra ou imagens, não de números. A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa” (p.48);
- “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...] As estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem em actividades, procedimentos e interacções diários” (p.49);
- “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...] com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas” (p.50);
- “O significado é de importância vital para a abordagem qualitativa, preocupa-se aquilo a que se designa por perspectivas participantes. Ao aprender a perspectiva dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre adinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (p.50-51).

Este conjunto de características levou-nos a reconhecer que o adjetivo *qualitativo* se deve ao tipo de dados que a investigação pretende produzir, visto tratar-se de dados que fornecem informação relativa ao conteúdo semântico deles próprios (Lessard-Herbert, 2005).

O termo *dados* faz a ligação do estudo ao mundo empírico e quer significar o conjunto de materiais em bruto que se reúnem sobre a situação ou acontecimento que se está a analisar, com o recurso a uma ou várias técnicas de recolha. *Dados* significa, igualmente, o registo das observações do investigador, em resultado da transformação da informação diretamente fornecida por uma pessoa (Tuckman, 2000) ou, dito de outro modo, “aquilo que outros criaram e o investigador encontra” (Bogdan e Biklen 1994:149).

## **2.1. Fonte de recolha da informação: entrevista**

Estudadas as várias possibilidades de técnicas de recolha e/ou produção de dados, no âmbito da investigação qualitativa, quando chegou o momento de selecionarmos uma dessas técnicas, tendo presente o objetivo deste estudo, optámos por um instrumento de observação indireta – a entrevista (Quivy e Campenhoudt, 2005; 164).

A fundamentação desta opção reside no facto de a entrevista ser considerada um dos processos mais diretos de encontrar informação sobre um determinado fenómeno (Tuckman, 2000: 517) e no facto de o objetivo de qualquer entrevista ser aquele que se pretende atingir com este estudo, ou seja, “abrir a área livre dos dois interlocutores no que respeita a matéria da entrevista, reduzindo por consequência, a área secreta do entrevistado e a área cega do entrevistador” (Carmo e Ferreira, 1998:126).

Da pesquisa bibliográfica, destacamos vários autores que elencaram as potencialidades da entrevista.

Quivy e Campenhoudt (2005) e Coutinho (2006) advogam que a entrevista é especialmente adequada quando se pretende perceber o sentido que os atores dão às suas práticas, a sua interpretação das situações ou problemas com que se vêm confrontados, os seus sistemas de valores e as suas referências normativas.

Para Rodrigues (2002: 118), a entrevista é “uma busca de significados suscitados pelo problema, confrontando perspectivas ou olhares diferentes sobre uma realidade que se pretende bem dilucidada”, entendimento corroborado por Stake (2007: 81), ao afirmar que nem todos veem da mesma forma uma determinada realidade, considerando, por isso, a entrevista como “a via principal para as realidades múltiplas”.

Bodgan e Biklen (1994:54) acrescentaram ainda outros argumentos. Para eles, a entrevista é uma forma de “abordar as pessoas com o fito de compreenderem o seu ponto de vista ainda que não constitua algo de perfeito é o que menos distorce a experiência dos sujeitos”, além de que, ao permitir a recolha os dados através da linguagem do próprio participante no estudo, ajuda o investigador a perceber melhor o sentido que os inquiridos dão às suas opiniões e relatos sobre aspetos do fenómeno em estudo.

Explanados os pontos fortes da entrevista, considerámos oportuno estudar a definição de entrevista, visando explicitar em que consiste esta técnica.

Afonso (2005: 97) define entrevista como “uma interacção verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio de telefone”, caracterizando-a

Quivy e Campenhoudt (2005: 191) como um método que recorre aos “processos fundamentais de comunicação e interação humana”.

Aprofundadas as leituras, constatámos que as entrevistas em investigação qualitativa assumem variações de acordo com o seu grau de estruturação (Bodgan e Biklen, 1994). Decorrente desta circunstância, Afonso (2005) aponta a existência de três tipos de entrevista: não estruturadas, semiestruturadas e estruturadas, distinguindo-se estas, em função das características do dispositivo utilizado para registar a informação prestada pelo entrevistado.

Assim sendo, e depois de analisarmos as principais características desses vários tipos de entrevista, decidimos recorrer à entrevista semiestruturada, decisão justificada, uma vez mais, pela problemática que subjaz à investigação.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005) entrevista semiestruturada é um tipo de entrevista especialmente recomendado quando a finalidade é colocar os sujeitos a falar das suas práticas, dos sentidos e significados que lhes atribuem, da leitura e interpretação que delas fazem, dos normativos, princípios e valores pelos quais se regem. Ora, ao querer conhecer a opinião de um grupo de diretores de escolas, considerados para a investigação em curso como informantes qualificados (Carmo e Ferreira, 1998) sobre a implementação do D.R. nº 2/2010 de 23 de junho, considerámos que a entrevista semiestruturada servia convenientemente este propósito.

Esta tipologia de entrevista vive de um grupo de questões temáticas que “abrem as portas a respostas amplas e desejavelmente longas eivadas de pormenores, e veicula os pontos de vista do respondente” (Esteves, 2008: 96) e, apesar de permitir ao entrevistador alterar a ordem das questões de acordo com o decorrer da entrevista, dá-lhe a garantia de, no final das entrevistas efetuadas, vir a “obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bodgan e Biklen, 1994: 135), facilitando a análise e organização desses dados (Tuckman, 2000).

Outros autores, De Ketele e Roegiers (1993) e Quivy e Campenhoudt (2005) designam estas entrevistas como semidirigidas, caracterizando-as simultaneamente como diretivas e não diretivas. São diretivas, na medida em que é o entrevistador a propor ao entrevistado, o tema da conversa e os respetivos tópicos de análise, construindo para tal um guião orientador da entrevista. São não diretivas, atendendo ao conteúdo das respostas, fruto da liberdade de expressão que é dada aos participantes no estudo. Recorrendo ao mesmo tipo de justificação, Yin (2005) designa-as como entrevistas focadas.

A este respeito, Rodrigues (2002) salienta o facto de, no decurso da conversa, o entrevistado estar condicionado pelo fluir das ideias, em consequência da reflexão pessoal do

momento, pelo que, deste modo, cada entrevista toma o seu rumo, inviabilizando, ao nível do entrevistado, qualquer standardização.

A construção do guião para a entrevista visou, por um lado, conseguirmos mobilizar a expressão do pensamento do entrevistado e, por outro, sem chamar a atenção, focalizá-lo e reencaminhá-lo, quando este se afastou do tema e dos objetivos da recolha de informação (Quivy e Campenhoudt, 2005:193). Tratou-se, pois de uma entrevista orientada para a resposta, na medida em que é ao entrevistador que compete suscitar os dados (Esteves, 2005:107) e manter o decurso da conversa, balizada por um quadro previamente estabelecido (Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin, 2008:162).

Conscientes da importância da qualidade da informação obtida a partir das entrevistas, tentámos conseguir respostas autênticas e espontâneas por parte dos entrevistados e obter a garantia de que responderam em função e em coerência com o estatuto a partir do qual foram convidados a participar no estudo (Rodrigues 2002; Bodgan e Biklen, 1994). Esta é uma exigência importante, porque quanto maior a certeza de que os dados recolhidos são significativos por estarem em conformidade com o que os indivíduos realmente dizem e fazem, maior a validade do estudo (Carmo e Ferreira, 1998).

## **2.2. Participantes no estudo**

A definição de uma amostra de qualidade é obtida, segundo Pardal e Correia (1995: 32) após a definição concreta e objetiva do universo.

Na impossibilidade de se inquirir esse universo, inquire-se uma pequena parte do universo, cuja função é representá-lo. Embora o reconhecimento por parte de Pardal e Correia, 1995: 33) de que a amostra “nunca é a réplica fiel” nos tenha acarretado alguma inquietação, esta foi suavizada quando o mesmo autor salvaguardou que a amostra é capaz de, pelo menos, proporcionar “bons indícios de conhecimento da realidade do universo” (Pardal e Correia, 1995: 33).

Outro motivo de inquietação inicial foi o receio de que, ao optarmos por determinado conjunto de diretores, estivéssemos a rejeitar outros, cujas informações seriam igualmente importantes. No entanto, também esta questão perdeu relevância já que, segundo Rodrigues (2002: 135), “se se tomar o indivíduo como lugar da sua cultura e representante do seu grupo,

de que constituirá, até certo ponto, uma réplica, uma concretização, um exemplo, ele poderá ser tomado como uma amostra representativa da sua cultura”.

Tendo ao dispor dois tipos de técnicas de amostragem, a opção recaiu na amostragem não probabilística. Segundo Carmo e Ferreira (1998: 197), as amostras não probabilísticas permitem que se apurem os elementos da população que constituirão a amostra através da seleção, “tendo como base critérios de escolha intencional sistematicamente utilizados”. Daqui resulta que não se garante a todos os elementos da população a mesma probabilidade de serem selecionados, ao contrário do que acontece nas amostras probabilísticas.

Esta modalidade de amostragem exige que o investigador tenha um bom conhecimento do universo, permitindo-lhe escolher para a amostra elementos que lhe pareçam representar casos típicos, destacando-se nesta tarefa a intuição e subjetividade do investigador (Carmo e Ferreira, 1998; Pardal e Correia, 1995; Rodrigues, 2002: 138).

De entre as técnicas de amostragem não probabilística, recorreremos, neste estudo, à amostragem por conveniência conjugada com a técnica da amostragem de casos típicos.

Assim, e considerando que “a investigação qualitativa focaliza-se em amostras relativamente pequenas, ou mesmo casos únicos, seleccionados intencionalmente” (Carmo e Ferreira, 1998:191) e que, tendo em conta que quando se pretende informação detalhada, “a maioria dos estudos são conduzidos em pequenas amostras” (Bodgan e Biklen, 1994: 17) e ainda o facto de os informadores qualificados serem diretores de escolas secundárias ou de agrupamentos, que aplicaram o modelo de avaliação de desempenho, variável nada significativa em termos de heterogeneidade da população, considerámos não ser necessário adotar cuidados especiais relativamente à diversidade de perfis entre os diretores de escola (Quivi e Campenhoudt, 2005; Rodrigues, 2002: 136).

Estabelecemos que a amostra seria composta por doze entrevistados selecionados intencionalmente de entre aqueles com quem mantemos uma relação de trabalho mais próxima ou de fácil contacto, pertencendo todos à direção de estabelecimentos de educação e ensino do distrito de Viseu.

Os diretores participantes foram por nós contactados, tendo sido informados do objetivo do estudo e tendo-lhes sido solicitada a colaboração para a sua realização. Todos os que foram contactados aceitaram participar, tendo alguns pedido para tomarem conhecimento prévio das questões a serem colocadas durante a entrevista.

A amostra é constituída por 2 diretores de escolas secundárias (não agrupadas), frequentadas por alunos do 3º ciclo e ensino secundário; 2 diretores de agrupamentos de escolas cujos níveis de educação e ensino lecionados vão do pré-escolar ao 12ºano; sete

diretores de agrupamentos de escolas cujos níveis lecionados vão do pré-escolar ao 9º ano e 1 diretor do pré-escolar ao 6º ano.

Todas as entrevistas se realizaram, nas escolas, no gabinete da direção ou em espaços contíguos, tendo sido gravadas com autorização dos inquiridos cuja identidade, evidentemente, não aparece neste trabalho. Foram, previamente, realizadas duas entrevistas para testagem do guião que construímos. Da análise à reação dos interlocutores às perguntas colocadas e suas respostas, procedemos a alguns ajustes formais ao nível da construção frásica das questões, de modo a tornar mais claro e objetivo o conteúdo das mesmas.

Durante o decurso das entrevistas, é de salvaguardar que nem sempre a ordem das questões foi a constante do guião. Invariavelmente, todas as entrevistas começaram com a questão relativa à importância atribuída à avaliação de desempenho mas, a partir daí, as restantes questões foram sendo colocadas de modo a aproveitar o encadeamento do pensamento dos entrevistados.

### **2.3. Técnica de análise de dados utilizada: análise de conteúdo**

A técnica de análise de conteúdo afigurou-se-nos como uma consequência lógica da aplicação da técnica da entrevista. Na prática, podemos dizer que são duas técnicas complementares, em que uma (a entrevista) procede à recolha dos dados (em bruto) e a outra (a análise de conteúdo) procede ao tratamento/exploração desses dados, transformando-os em informação e conhecimento.

A análise de conteúdo, tendo como campo de aplicação a comunicação, encerra em si um conjunto de técnicas de análise, com o objetivo de identificar, “por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência e conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1977: 42).

Para Pardal e Correia (1995: 72), a análise de conteúdo “consiste genericamente numa técnica de investigação através da qual se viabiliza de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação”.

Em suma, e citando Esteves (2005:107), a análise de conteúdo “é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento da informação previamente recolhida”.

Na sua essência, esta técnica produz conhecimento pela interpretação do significado implícito nos dados, implicando, muitas vezes, o estudo do não dito (Quivy e Campenhoudt, 2005: 230).

Ora sendo nossa função enquanto investigadores, compreender, a partir da análise dos elementos constitutivos do discurso, o ponto de vista dos sujeitos e as razões que os fundamentam (Quivi e Campenhoudt, 2005:228), recorreremos por esse motivo à análise do conteúdo na medida em que é considerada uma técnica valiosa de análise temática para a abordagem de ideologias, sistemas de valores, de representações e aspirações sociais.

A interpretação dos dados exigiu-nos uma dupla atenção e compreensão da mensagem, pois o que pretendemos é não só “compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal) mas também e, principalmente, desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira” (Bardin, 1977: 41).

A atribuição de significação que vai para além do significado imediatamente visível, conduziu-nos às deduções/inferências que dão respostas às questões da investigação, previamente formuladas (Esteves, 2008: 120).

Segundo Bardin (1977: 95), a análise de conteúdo obedece a três fases sequenciais:

- A fase da pré-análise - corresponde à “fase da organização” em que se prepara o material a estudar. Nesta fase, procedemos à transcrição das entrevistas, respeitando, na íntegra, o seu conteúdo.

De seguida, realizámos uma leitura flutuante com vista ao primeiro contacto com os dados a explorar. Procedemos à selecção do material, a partir do qual emergiram impressões e ideias e obtivemos um primeiro confronto dessas observações com as hipóteses anteriormente colocadas, que foram motivadas pela “suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova dos dados seguros” (Bardin, 1977: 98).

- A fase da exploração do material - integrou a aplicação dos procedimentos de codificação a partir da leitura e análise aprofundada dos textos.

O processo de codificação correspondeu à transformação dos dados brutos do texto, tendo nós efectuado esta tarefa seguindo as regras adequadas, visando “atingir uma representação do seu conteúdo ou da sua expressão” (Bardin, 1977: 103).

Os dados brutos foram transformados sistematicamente e agregados em unidades de registo e de contexto, regra geral, por palavra ou tema, equivalendo a unidades de significação e que permitiram uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo (Pacheco, 2006; Bardin, 1977).

- Tratamento dos resultados, inferência e interpretação – “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (Bardin, 1977: 101). A necessidade de imprimir rigor a esse tratamento remeteu-nos para o uso de procedimentos estatísticos/quantitativos, como suporte à validação dos dados, o que nos concedeu alguma legitimidade para produzirmos inferências a partir das quais se propusemos interpretações e construímos reflexões sobre o tema em estudo de modo a encontrar respostas para as questões de investigação inicialmente formuladas (Esteves, 2008).

### **2.3.1. Categorização**

À partida, dispúnhamos de um conjunto de categorias, anteriormente, formuladas com base nos objetivos do estudo e nas questões constantes do guião da entrevista. No entanto, tratando-se de uma entrevista semiestruturada que permitiu aos entrevistados exprimirem livremente o seu pensamento e ao entrevistador, não só lançar as questões como procurar clarificar as respostas, visando compreender o sentido das mesmas, optou-se por um procedimento aberto, deixando que outras categorias emergissem dos dados, por se entender que tal opção facilitaria a fidelidade ao pensamento dos entrevistados (Esteves, 2006).

Procedemos à leitura repetida da transcrição das entrevistas, de modo analisar detalhadamente o conteúdo das mesmas e, simultaneamente, iniciar o processo de categorização. Atuámos de acordo com a explicação de Bodgan e Biklen (1994: 221), em que

“à medida que se vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como dos tópicos presentes nos dados e em seguida escreve palavras e frases que representam esses mesmos tópicos e padrões”.

Assim, categorizar implica analisar a informação, isolar os elementos que a constituem e agrupá-los segundo a ideia que pretendem transmitir. Essa é a ideia veiculada também por Bardin (1977: 118) que afirma que a categorização comporta duas fases: a fase do inventário, que consiste em identificar e individualizar os elementos e a fase da classificação que consiste em dividir e organizar em termos de significação os elementos constitutivos do texto.

Em termos gerais, Esteves (2006: 109) define 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 objectivos da investigação”.

Daqui decorre que a categorização visa “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 1977: 119). Essa representação consiste em identificar o que existe de comum nos dados recolhidos, descrevendo-os, de seguida, em determinados tópicos, ou seja, em categorias.

Neste estudo, a categorização não foi uma etapa linear. O percurso foi sedimentado na expressão de Esteves (2006:110): “caminha-se dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adequa”. Pela análise temática dos dados, ajustámos a definição das categorias inicialmente previstas. À medida que os dados iam sendo classificados, fomos fazendo inferências, o que nos conduziu à manutenção de algumas categorias e subcategorias, à reformulação de outras e ainda à definição de novas categorias.

Por categorias, devemos entender “rubricas ou classes as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 1977: 117).

De um modo simplista, podemos dizer que cada categoria representa um agrupamento de dados, ao qual está subjacente um critério claramente explicitado. Inerente às boas categorias, existe um conjunto de condições que deve ser respeitado, de modo a assegurar a sua validade:

- exclusão mútua (cada elemento não pode existir em mais do que uma categoria, não há sobreposição do conteúdo das categorias): a homogeneidade (numa categoria só pode estar incluída um aspeto a analisar e uma única unidade de registo); pertinência (deve refletir as questões da investigação e as questões a que se deseja responder); a exaustividade (todas as unidades de registo consideradas pertinentes devem ser categorizadas); a objetividade e fidelidade (um conjunto de dados ao ser categorizado segundo a mesma grelha deve dar origem à mesma codificação) e produtividade (se der origem a resultados passíveis de tirar conclusões) (Bardin, 1977; Esteves, 2006).

Salvagarde-se que, apesar de se ter transcrito as entrevistas na íntegra, algumas observações e comentários dos entrevistados não foram classificados por não revelarem pertinência para o objeto de estudo.

Finda a categorização, construímos uma grelha de leitura transversal das entrevistas (anexo um), na qual registámos as categorias e subcategorias elencadas.

### **3. Observação direta**

A observação direta baseia-se, fundamentalmente, na observação visual de modo a captar comportamentos e expressões do momento indiciadoras de pensamentos, opiniões, pressupostos ideológicos, conceitos e crenças.

A interpretação e categorização das respostas às questões da entrevista cruzaram-se com os dados recolhidos pela observação não participante.

Seguindo o conselho de que, no final da entrevista, se devem anotar observações sobre o comportamento e o discurso verbal e não-verbal do entrevistado, bem como o clima em que a mesma se realizou, pois “tal registo permitirá levantar hipóteses mais seguras sobre a autenticidade das respostas obtidas e sobre o grau de liberdade com que foram dadas” (Carmo e Ferreira, 1998: 136), fizemos registos que nos permitem afirmar que, ao longo das entrevistas, foram raras as situações em que os diretores recorreram a momentos de pausa para articular o pensamento e pronunciar-se sobre os vários aspetos abordados ou denotaram hesitação nas suas convicções. Devemos esclarecer que sete diretores participantes no estudo solicitaram o conhecimento do guião antes da realização da entrevista. No decurso das mesmas, constatámos que dois diretores foram dando uma vista de olhos aos apontamentos que tinham feito aquando da leitura prévia do guião da entrevista.

As respostas surgiram, geralmente, de uma forma rápida e espontânea, quase sempre firme, dando a entender que os entrevistados têm uma opinião amadurecida e consistente sobre os domínios em análise.

## **Capítulo V - Tratamento dos dados, inferência e interpretação**

### **1. Introdução**

O tratamento dos dados permite ao investigador produzir inferências, a partir das representações dos participantes, sobre o tema em estudo e na apresentação de resultados recorremos, frequentemente, à transcrição de partes das entrevistas com o objetivo de demonstrar a validade da interpretação por nós efetuada.

As questões versaram dois grandes domínios: a avaliação de desempenho docente e o sistema de avaliação de desempenho, instituído pelo DR nº2/2010 de 23 de junho. As conclusões a que chegámos dizem respeito a um contexto delimitado por um *espaço* humano (doze diretores de escolas/agrupamentos), por um *espaço* legislativo (o D.R. nº2/2010 de 23 de junho que regulamentou a avaliação de desempenho docente) e por um *espaço* temporal (o ciclo avaliativo 2009/2011). Nesse sentido, não aspiramos à generalização dos resultados deste estudo e, à semelhança de alguns investigadores qualitativos, deixamos para outros a tarefa de “perceber como é que isso se articula com o quadro geral” (Bodgan e Biklen, 1994:66).

## 2. Apresentação das categorias e sua interpretação

### 2.2. Importância da avaliação de desempenho docente

Tal como já referimos, o mote para o início das entrevistas foi a questão sobre a importância da avaliação de desempenho. As respostas a esta questão foram consensuais, tal como se constata pelo quadro 5, na medida em que onze dos doze diretores entrevistados afirmaram reconhecer como importante ou muito importante a avaliação de desempenho. Reflexo desta postura é o recurso aos termos *fundamental* e *importante*, como se pode ver pelas seguintes transcrições:

“Eu atribuo uma importância muito grande à avaliação de desempenho [...] eu acho que é fundamental.” (D1)

“A avaliação é fundamental para garantir a eficácia.” (D3)

Nas suas intervenções, muitos diretores, visando reforçar a sua opinião, incluíam, ainda que de um modo sumário, a justificação para a mesma. Assim, constatámos que a importância atribuída à avaliação de desempenho reside, segundo a maioria das opiniões, nos benefícios que ela pode trazer em termos do desenvolvimento profissional aos professores.

“Pode ter contributos significativos para o desenvolvimento profissional do docente.” (D8)

“Pode levar à melhoria dos professores.” (D5)

Segundo eles, essa melhoria obtém-se, porque

“os professores com a avaliação de desempenho têm uma outra preocupação.” (D9)

e ainda porque

“...é importante para o próprio docente refletir e tomar consciência da sua situação enquanto educador/professor.” (D10)

Mas há também diretores que afirmam que a avaliação de desempenho é fundamental, sobretudo, porque promove a melhoria do sistema educativo, conferindo-lhe eficácia:

“[...] a avaliação traz uma melhoria geral da qualidade.” (D1)

“A avaliação é fundamental para garantir a eficácia.” (D3)

Assim sendo, as opiniões dos inquiridos encontram-se alinhadas com as leituras que realizámos, nas quais é amplamente reconhecida a importância da avaliação de desempenho profissional (Chagas, 2010; Borges, 2009; Ramalho, 2009).

Destaca-se um diretor que justifica a avaliação de desempenho pelo estabelecimento de patamares de desempenho, em virtude da existência de quotas e que, embora admita que a avaliação possa aumentar o empenho dos professores, alega que a maioria dos docentes já apresenta um desempenho profissional muito bom, pelo que os dispensaria dessa avaliação.

“Mas no meu entender, a grande maioria dos docentes não necessitava de uma avaliação, pelo menos nestes moldes, pois o desempenho dessa maioria é bastante bom.” (D2)

**Quadro 5 – Importância da avaliação de desempenho docente**

| <b>Categoria A</b>                             |          |                        |
|--|----------|------------------------|
| Importância da avaliação de desempenho docente |          |                        |
| <b>Subcategorias</b>                           | <b>N</b> | <b>Entrevistados</b>   |
| Muito importante/fundamental                   | 6        | D1, D3,D4, D5, D7, D11 |
| Importante                                     | 5        | D5, D6, D8, D9, D10,   |
| Pouco importante                               | 1        | D2                     |

### **2.3. Finalidades da avaliação de desempenho docente**

As respostas à primeira questão foram, de algum modo, antecipando as respostas à questão relativa às finalidades da avaliação. Confrontados com este tópico, os diretores responderam como se pode ver no quadro 6, no qual estão elencadas oito subcategorias.

**Quadro 6 – Finalidades da avaliação**

| <b>Categoria B</b>                            |          |                          |
|---|----------|--------------------------|
| Finalidades da avaliação                      |          |                          |
| <b>Subcategorias</b>                          | <b>N</b> | <b>Entrevistados</b>     |
| Melhoria do processo ensino aprendizagem      | 6        | D1, D3, D5, D6, D10, D11 |
| Motivação acrescida por parte dos professores | 3        | D1, D6, D9               |
| Diferenciar desempenhos                       | 3        | D2,D11, D4               |
| Fornecer feedback                             | 1        | D7                       |
| Restringir progressão na carreira             | 2        | D4, D8                   |
| Melhoria dos resultados dos alunos            | 1        | D5                       |
| Desenvolvimento profissional e pessoal        | 6        | D2, D3, D7,D8, D10, D11, |
| Progressão na carreira                        | 2        | D5, D7                   |

Da análise das subcategorias, constata-se que as opiniões dos diretores se focalizaram no exercício da profissionalidade docente e, enfatizando o caráter pedagógico da avaliação de desempenho, consideram que a principal finalidade é o desenvolvimento profissional dos professores.

“Penso que é a principal finalidade [...] para que o próprio docente progrida e faça o seu percurso profissional com alguma qualidade e tenha feedback do mesmo.” (D7)

Algumas expressões destacadas pela categorização evocam termos, como qualidade e melhoria, que resultam em melhoria da qualidade do desempenho, em melhoria do processo ensino aprendizagem, em melhoria do serviço educativo, em melhoria das práticas e melhoria dos resultados dos alunos. Acrescentando-se a estas ideias ainda outras, como reflexão, preocupação, motivação acrescida e progressão na carreira, concluiu-se que os diretores têm elevadas expectativas relativamente às finalidades da avaliação de desempenho.

(A avaliação é um) “momento de reflexão sobre o que cada um faz e ponto de partida para a mudança e melhoria das práticas de cada docente.” (D6)

E o desenvolvimento profissional é também importante e desejável para que haja mudança em prol da qualidade, conceito catalisador de todos os esforços de melhoria.

“Melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos.” (D3)

Há ainda outros diretores que, além do desenvolvimento profissional, fazem entrar em cena a diferenciação dos desempenhos e a função sumativa da avaliação.

“Um dos princípios que a avaliação de desempenho deve ter, sem dúvida, é o desenvolvimento profissional, embora quando nós introduzimos as quotas estamos a falar também numa contenção de custos.” (D8)

“A avaliação permite que se verifique das competências e atitudes dos docentes, filtrando os bons e menos bons.” (D2)

Ponderados os dados recolhidos, a noção predominante para os diretores é que a finalidade primeira da avaliação de desempenho é o desenvolvimento profissional, de modo obter a melhoria do ensino. A resposta que, a seguir se transcreve, é disso evidência:

“Resumo a uma finalidade – a melhoria do desempenho docente com vista à melhoria do processo ensino-aprendizagem.” (D10)

Esta postura dos diretores está em concordância com a generalidade dos pressupostos encontrados na pesquisa bibliográfica (Hadji, 2010; Moreira, 2009; Veloz, 2000) relativamente à função formativa da avaliação, implicando para os professores, tal como Lima e Moreira (2011: 108) destacaram “um processo de desenvolvimento profissional que mobiliza a reflexão como estratégia de ação.”

Por outro lado, pareceu-nos que os diretores não partilham a valorização crescente da função sumativa da avaliação, não a incluindo nas suas principais finalidades, o que de algum modo vem confirmar a ideia de que não é consensual a associação entre os propósitos formativos e sumativos (Machado e Formosinho, 2009).

#### **2.4. Destinatários da avaliação de desempenho**

Também esta questão foi abordada no seguimento lógico das respostas relativas às finalidades da avaliação pelo que, em conformidade, os diretores identificam como principais destinatários da avaliação de desempenho, os professores e os alunos (quadro 7). Os primeiros são os mais diretos beneficiários; os segundos beneficiam em função dos benefícios dos primeiros, ou seja, melhores práticas docentes (por parte dos primeiros) levam a melhores aprendizagens (por parte dos segundos).

Contudo, famílias, sistema educativo e tutela são identificados como outros destinatários da avaliação de desempenho, na medida em que professores e alunos com bom desempenho agradam às famílias; o bom desempenho dos alunos é um bom indicador da eficácia das escolas e dos professores, e a diferenciação de desempenhos leva a progressão diferenciada, com menos gastos salariais, o que agrada à administração central.

Todavia, é de salientar que, apesar de as entrevistas identificarem beneficiários e benefícios da avaliação de desempenho, a maioria dos diretores acrescentou que o modelo de avaliação objeto do estudo não trouxe os benefícios pretendidos aos seus destinatários.

“Eh, até agora não, mas podem vir a beneficiar. Porque é que eu digo até agora não? Porque a experiência que eu tenho é que a avaliação de desempenho tem sido uma luta entre pessoas, quer queiram quer não, [...] as pessoas já vão angustiadas, vão nervosas, vão preocupadas e isto não é muito bom. Agora, se a avaliação de desempenho for vista noutra ângulo e orientada para outro ângulo apenas no sentido, ou fundamentalmente no sentido do professor reconhecer algumas falhas que tem, ser também orientado no sentido de novas estratégias, novos caminhos, novas orientações, isto pode ser importante para os alunos.” (D11)

Opinião contrária foi manifestada apenas por dois diretores. Segundo eles, ao longo destes dois ciclos de avaliação (2007/2009 e 2009/2011), já foram constatadas melhorias ao nível do comportamento da classe docente, dando como exemplos, a melhoria significativa dos níveis de assiduidade, o maior entusiasmo na frequência de ações de formação e a elevada preocupação que desencadeou uma atuação mobilizadora da escola e da comunidade, com ganhos para o docente, pela aquisição de mais experiência e mais desenvolvimento profissional.

Quadro 7 – Destinatários da avaliação de desempenho

| Categoria C                              |   |                           |
|--|---|---------------------------|
| Destinatários da avaliação de desempenho |   |                           |
| Subcategorias                            | N | Entrevistados             |
| Alunos                                   | 6 | D1,D2,D3, D5,D6,D9        |
| Famílias                                 | 1 | D1                        |
| Sistema de ensino                        | 2 | D1,D9                     |
| Professores                              | 8 | D1,D2,D3,D4, D7,D8,D9,D10 |
| Toda a gente                             | 1 | D1                        |
| Comunidade                               | 1 | D3                        |
| Tutela                                   | 2 | D4, D8                    |

## 2.5. Periodicidade da avaliação de desempenho

Relativamente à periodicidade do sistema de avaliação (quadro 8), tendo em conta as finalidades apontadas, 50% dos diretores apontam para períodos de quatro anos, coincidentes com o tempo de permanência no escalão da carreira.

“[...] acho que ciclos avaliativos de quatro anos ou no módulo de tempo de mudança no escalão.” (D3)

Os restantes 50% apontam para uma periodicidade mais curta. Há adeptos de uma avaliação anual, por entenderem que tal procedimento mantém acesa a pressão sobre os professores visto que, em situação de avaliação, os docentes revelam uma preocupação especial com o seu desempenho e apresentam um forte dinamismo no trabalho desenvolvido na escola. Um prazo de curta periodicidade seria, por isso, estratégico para manter os professores empenhados e dedicados ao longo da carreira e não apenas nos anos em que são avaliados.

Outro argumento a favor da avaliação anual é a preservação e mobilização da informação, ao longo do ciclo avaliativo. Segundo o diretor D9, por circunstâncias várias, há anos em que há desempenhos superiores a outros anos. Como a memória é curta, os avaliadores terão tendência a valorizar as informações recolhidas no último ano do ciclo o que pode ser bom para quem teve um bom desempenho nesse ano e injusto para quem teve bons desempenhos nos anos anteriores.

E há também adeptos de uma periodicidade de dois anos, cujo objetivo é dar ao avaliado um feedback que visa obter efeitos imediatos, provocando uma melhoria rápida do desempenho.

“Penso que o período de dois anos [...] será o espaço de tempo razoável para tal. Parece-me o tempo suficiente para verificar da validade e qualidade das práticas e permitir a reflexão necessária a possíveis ou necessárias mudanças.” (D6)

Um dos diretores, embora aceitando ciclos de avaliação coincidentes com os momentos de progressão, mostrou-se mais favorável à aplicação de um modelo que permitisse uma periodicidade estabelecida pelo próprio avaliado, visando potenciar a função formativa da avaliação.

“ [...] também veria com bons olhos que o próprio docente quando sentisse necessidade de ser avaliado até mesmo para progressão, mas eventualmente até não para progressão, para ser avaliado e ter o feedback, nessa perspectiva, o próprio docente é que devia trabalhar o próprio cronograma da avaliação.” (D7)

Há ainda um diretor que se mostrou favorável à avaliação contínua. A justificação é, mais uma vez, o enfoque na vertente formativa da avaliação.

“Contínua [...] Eu entendo a avaliação como um momento em que o professor se valoriza a ele próprio e entendo que a valorização não tem um período temporal delimitado, deve ser contínuo.” (D11)

E há também quem não tenha uma opinião consistente sobre o assunto:

“...não tenho apenas uma opinião sobre esse item. Se por um lado devia ser anual, por outro [...] deveria ser feito em intervalos maiores.” (D2)

Esta foi uma das questões que suscitou diversidade de opiniões, sendo que, genericamente, os diretores ou são adeptos de ciclos avaliativos de 4 anos ou de períodos de tempo mais curtos, à semelhança do que sobre o assunto encontramos na bibliografia. Tal como refere Almeida (1996: 40) “não existe uma resposta definitiva no que respeita a este ponto” admitindo quer a existência de ciclos fixos quer a possibilidade da avaliação ser solicitada pelo avaliado.

**Quadro 8 – Periodicidade da avaliação de desempenho**

| <b>Categoria D</b>                       |          |                              |
|--|----------|------------------------------|
| Periodicidade da avaliação de desempenho |          |                              |
| <b>Subcategorias</b>                     | <b>N</b> | <b>Entrevistados</b>         |
| 4 anos/mudança de escalão                | 7        | D1, D3, D5, D7, D8, D10, D12 |
| 2 anos                                   | 1        | D6                           |
| Anual                                    | 2        | D9, D4                       |
| Livre para feedback-formativo            | 1        | D7                           |
| Contínua                                 | 1        | D11                          |

## **2.6. Avaliação de desempenho com vista à diferenciação do mérito**

Este é um dos aspetos que obteve unanimidade de respostas, tal como atesta o quadro 9. Os diretores mostraram-se, claramente, adeptos da diferenciação do mérito, apresentando os argumentos que sustentam a sua opinião.

“Sem dúvida que sim [...] acho que o mérito deve ser premiado!” (D7)

“Ah, mas com certeza! Tem que haver diferenciação, porque se não houver diferenciação toda a gente é medida pela mesma bitola e portanto deixa de haver aqui desenvolvimento pessoal e profissional.” (D11)

Segundo D7, é a diferenciação do desempenho que impulsiona o desenvolvimento profissional. Considera que se os professores que mais se esforçam não virem o seu trabalho reconhecido, podem sentir-se desmotivados, deixando de investir na melhoria da atuação profissional, o que põe em causa o cumprimento da finalidade do desenvolvimento profissional.

A este respeito, outro diretor frisou que a diferenciação não pode ser o objetivo primeiro da avaliação, pois a avaliação justifica-se pelo processo reflexivo e pelos seus efeitos na aprendizagem profissional e não pela classificação atribuída aos professores.

“Não pode ser esse o objetivo principal, classificar para diferenciar! Mas sim avaliar para formar.” (D10)

A distinção do desempenho tem vindo a ser, regra geral, consubstanciada na imagem que na escola se vai criando e consolidando sobre a competência de cada um. Com a introdução da função sumativa da avaliação, as recompensas atribuídas aos bons desempenhos começam a ser cobiçadas, deixando de ser suficiente o reconhecimento informal entre pares.

Os diretores fizeram questão de frisar que é a competência assente na demonstração de boas práticas que deve estar subjacente à diferenciação do desempenho, em vez da competência profissional assente no tempo de serviço, já que é do senso comum que nem todos os docentes com muitos anos de carreira são profissionais com elevado desempenho.

”Não permitindo que um docente só porque é mais velho e com mais prática seja aquele que mais evolui na carreira e por conseguinte seja aquele que mais recebe.” (D2)

Assim, a diferenciação pelo mérito individual deve dizer respeito à atuação efetiva de cada um e não ao escalão em que cada um se encontra, tal como quis salientar um diretor:

“É importante que as pessoas tenham algum sistema que lhes permita dizer:

- Não, estes são melhores do que aqueles, mas são melhores, não porque artificialmente são melhores, mas são melhores porque há uma prática continuada e sistemática que prova à sociedade com que eu sou bom professor!” (D11)

Consideramos que para os diretores está posta de parte a visão do professor indiferenciado, potencialmente capaz de a partir da sua formação inicial e sem qualquer preparação adicional assumir todos os papéis da função docente. E começa igualmente a ser posta de parte a ideia de que basta o cumprimento do mínimo laboral definido para que tenhamos cumprido as nossas responsabilidades profissionais e conseqüentemente não haja lugar à diferenciação de desempenhos.

**Quadro 9 – Avaliação e diferenciação do mérito**

| <b>Categoria E</b>                  |          |                                |
|-------------------------------------|----------|--------------------------------|
| Avaliação e diferenciação do mérito |          |                                |
| <b>Subcategorias</b>                | <b>N</b> | <b>Entrevistados</b>           |
| Concordância                        | 9        | D1,D4,D6,D7,D8,D9,D10,D11, D12 |
| Discordância                        | 1        | D2,                            |
| Sem resposta                        | 2        | D3,D5                          |

### **2.7. O modelo de avaliação do D.R. nº 2/2010 diferenciou o mérito?**

Tal como já foi explicitado, este grupo de diretores manifestou-se a favor da diferenciação do mérito individual, o que evidencia que concordam com o facto de um dos papéis dos avaliadores ser a distinção entre os bons dos maus desempenhos, (Câmara et al, 2007) com vista à promoção do sentimento de justiça e satisfação pessoal de quem viu o seu desempenho reconhecido positivamente e da identificação dos aspectos a melhorar de quem apresenta ainda um desempenho menos conseguido.

Todavia, quando inquiridos sobre se o atual modelo de avaliação de professores conseguiu diferenciar o mérito, dez diretores consideram que o modelo em causa não atingiu esse objectivo (quadro 10).

A maioria justifica a sua opinião pelo facto da referida diferenciação estar condicionada pela observação de apenas duas aulas, questionando a ponderação excessiva atribuída a um número de aulas tão reduzido.

“Como será possível através de duas aulas assistidas! O processo tem que ser forçosamente diferente para diferenciar bem o desempenho.” (D4)

Por outro lado, afirmam que, muitas vezes, o que é observado nas duas aulas não reflete a prática e atuação do professor no dia-a-dia. Primeiro, porque as duas aulas observadas são meticulosamente preparadas para agradar a quem observa e, conseqüentemente, serem bem avaliadas. Segundo, porque algumas vezes, professores reconhecidamente muito competentes, perante uma situação de supervisão, acusam algum nervosismo, o que prejudica o seu desempenho. Logo, para estes diretores, duas aulas podem não dar uma imagem aproximada do desempenho do docente, pelo que não são uma boa estratégia para diferenciar o mérito.

“Eu acho que são poucas aulas [...] as coisas podem correr muito bem, as pessoas têm a aula muito bem preparada e nós gostamos muito e aquilo ser um teatro, ou pelo contrário.” (D9)

Outro argumento desfavorável à capacidade do modelo diferenciar desempenhos, está patente na seguinte intervenção:

“Quando a avaliação do domínio científico e didático pode ser dispensada em função do avaliador que se conseguiu arranjar, tudo é posto em causa.” (D10)

Esta resposta remete para uma das situações mais controversas do modelo em análise. A falta de avaliadores para todos os grupos de recrutamento levou a que os professores tivessem sido avaliados por docentes não pertencentes ao seu grupo de recrutamento. Nestes casos, os avaliadores procediam à observação de aulas mas não avaliavam a componente científica. Daqui resultou que houve professores que foram avaliados como muito bons profissionais, sem que tenha sido apreciada a sua competência científica e didática.

Este fenómeno foi encarado pelos diretores como um mecanismo que, introduzido no sistema para resolver a falta de avaliadores, acabou por corromper e corroer o próprio modelo de avaliação, dispersando e não dando consistência às classificações atribuídas. Eis duas opiniões:

“Diferenciação não, porque ele foi corrompido, o próprio sistema corrompeu-se a si próprio.” (D11)

(Este modelo) “consegue identificar os pólos da hipocrisia e não os da excelência.” (D2)

Apenas dois participantes afirmaram que o modelo de avaliação conseguiu, de algum modo, distinguir desempenhos, tendo apresentado como prova a atribuição das menções de muito bom e excelente e o preenchimento cabal das quotas, em inúmeras escolas.

“O mérito acaba sempre por ser diferenciado. Aqueles que tiveram muito bom, com certeza cumpriram alguns requisitos melhor que outros.” (D1)

Contudo, tal como o diretor D1 referiu, de seguida, nem todos os docentes “foram a jogo”, ou seja, nem todos solicitaram observação de aulas, o que facilitou a tarefa da diferenciação a avaliadores e avaliados, na medida em que não estava em causa o universo dos docentes, mas apenas a um grupo restrito que viu, deste modo, alargada a probabilidade de ver o seu mérito superiormente classificado.

Assim sendo, não se pode afirmar que os professores cujo desempenho foi avaliado com muito bom ou excelente sejam os professores mais competentes da escola. São-no dentro do grupo que requereu a observação de aulas.

Um outro diretor lança a suspeita sobre o modo como se estabeleceu a diferenciação, pondo em causa a sua validade e objetividade, circunstância fortemente agravada pelo número elevado de relatores, o que implicou diferentes olhares e diferentes graus de exigência.

“Este modelo conseguiu diferenciar desempenhos, se essa diferenciação é feita de forma equitativa, tenho as minhas dúvidas. Vou-te dar um exemplo, já avaliei 24 docentes contratados, desses 24 docentes tenho dez relatores. [...] nós não temos experiência em avaliação, nem de aplicação daquela ficha (a dos padrões de desempenho) [...]cada um vai interpretá-la de uma forma diferente por muito que haja equidade na avaliação. [...] alguns são mais exigentes que outros, quando se juntam todos (os docentes avaliados) no universo de todos os grupos, alguns são prejudicados.” (D8)

Em suma, embora dois diretores admitam que o modelo consegue identificar desempenhos meritórios, os mesmos reconhecem que não *mede*, da melhor forma, os desempenhos, pelo que a distinção e diferenciação ficou, naturalmente, fragilizada.

O papel do avaliador é também distinguir os bons dos maus desempenhos pois, caso contrário, estará “a penalizar os melhores performers, que se vêm equiparados a outros colaboradores com desempenhos regulares ou fracos” (Câmara et al, 2007). Para além de que o reconhecimento de quem se destacou positivamente, promove o sentimento de justiça e de satisfação pessoal.

Quadro 10 – Diferenciação do mérito pelo modelo de avaliação do D.R. nº 2/2010, de 23 de junho

| <b>Categoria F</b>  |          |                            |
|---|----------|----------------------------|
| Diferenciação do mérito pelo modelo de avaliação do D.R. nº2/2010, de 23 de junho |          |                            |
| <b>Subcategorias</b>  | <b>N</b> | <b>Entrevistados</b>       |
| Concordância  | 4        | D1, D8, D3, D12            |
| Discordância  | 7        | D2, D4,D6, D9,D10, D11, D5 |
| Sem resposta  | 1        | D7                         |

## **2.8. Elementos de referência para a avaliação de desempenho docente**

Relativamente aos documentos que servem de referência à avaliação de desempenho docente, sete diretores consideram que, na generalidade, os elementos em causa se devem manter como documentos norteadores da atividade docente, devendo ser, portanto, os documentos que devem constituir-se como referenciais para a avaliação de desempenho (quadro 11).

As intervenções que a seguir se transcrevem retratam e justificam a opinião destes diretores:

“Na medida em que os dois primeiros (PE e PAA) são documentos orientadores da atividade das escolas/agrupamentos e os dois últimos (objetivos individuais e padrões de desempenho) traçam o rumo da atividade docente [...] parecem-me ajustados, necessários e suficientes para nortearem o processo educativo.” (D6)

“Podem ser esses! Não tenho nada contra que esses documentos sejam os documentos de referência para a avaliação de desempenho.” (D8)

**Quadro 11 – Elementos de referência para a avaliação de desempenho docente**

| <b>Categoria G</b>   |          |                         |
|--|----------|-------------------------|
| Elementos de referência para a avaliação de desempenho docente |          |                         |
| <b>Subcategorias</b>   | <b>N</b> | <b>Entrevistados</b>    |
| Reduzir  | 4        | D10, D9,D1, D12         |
| Acrescentar  | 1        | D2                      |
| Manter   | 7        | D8, D7,D6,D5,D4,D3, D11 |

### **2.8.1. Posicionamento face aos objetivos individuais**

Apenas um diretor considerou que, a esses documentos, se deveria acrescentar o registo de evidências do trabalho do docente nos vários domínios, numa espécie de portefólio.

“ Acrescentava todas as planificações das aulas, estratégias desenvolvidas nas aulas de acordo com os vários tipos de alunos, relatório de trabalho cooperativo, evidências que demonstrassem a preocupação do docente para com os alunos.” (D2)

Quatro diretores são de opinião que alguns documentos estão a mais, pelo que entendem que devem ser retirados. Um destes diretores (D9) radicaliza a limitação de documentos, considerando que o Projeto Educativo deve ser o único documento de referência, tendo em conta que nele estão contidas a visão e as metas relativos ao projeto pedagógico, ao

desempenho dos recursos humanos da escola, aos resultados e à socialização dos alunos, ou seja, é este documento que encerra todos os objetivos para os quais a escola e, logicamente, os professores trabalham.

“O PE é fundamental [...] Mais nada, é só PE!” (D9)

Esta é uma opinião que reúne consenso, sendo válida inclusive no período anterior a 2008 (data da alteração do modelo de avaliação de desempenho. Com efeito, no estudo realizado por Ferreira (2006), os professores afirmaram que o PE deve ser um elemento referencial para a sua avaliação.

Também Gonçalves, Alves e Machado (2009: 218) entendem o PE como um “instrumento estratégico que espelha a identidade da escola” pelo que deve ser encarado como documento de referência para a vida da escola.

### **Objetivos**

Para os restantes elementos, os documentos a retirar são os objetivos individuais, sendo o seu caráter facultativo, o argumento para justificar esta posição.

“Retirava os objetivos individuais, porque são facultativos.” (D10)

Para além deste argumento pertinente, outras razões foram invocadas:

“Se vamos criar aqui objetivos individuais podemos estar a misturar interesses individuais que podem ser diferentes dos objetivos da organização. Claro se os objetivos individuais forem de encontro ao que está estabelecido, se calhar ...mas são dispensáveis! O que é essencial é os documentos estruturantes que regem o agrupamento.” (D1)

A problemática da possível colisão entre objetivos individuais e objetivos da organização está também presente no discurso de outro diretor (D11). Na sua opinião, os objetivos individuais têm que estar em conformidade com os objetivos da organização e do sistema, sob pena de serem considerados inválidos. Por outro lado, rejeitar objetivos individuais que, à partida, pareçam estar contra o ditame da organização, é correr o risco de impedir a aplicação de objetivos que, depois de implementados, pudessem, eventualmente, vir a melhorar o sistema. No entender deste diretor, aceitar só objetivos individuais de acordo com o PE, o PAA e o ECD é torná-los redutores e a cópia uns dos outros, já que os limites dos documentos em causa não permitem grande variação.

Enquanto uns opinam que os objetivos individuais não acrescentam informação, pelo que são dispensáveis, sendo disso representativa a seguinte opinião:

“Os objetivos individuais são os do PE, não há objetivos individuais, há os da organização e portanto era tudo aferido por ai.” (D12);

Outros consideram que devem ser obrigatórios. Vai neste sentido, o ponto de vista do D3 que refere que cada professor deve identificar as áreas em que mais tenciona intervir, estabelecendo objetivos a atingir nesse âmbito.

“As pessoas são diferentes, têm desempenhos diferenciados, logo a formulação dos objetivos nas várias dimensões da avaliação levaria a que cada um já evidenciasse naquilo em que apostaria, com o seu contributo, para o sucesso educativo.” (D3).

Sobre este aspeto também Gonçalves, Alves e Machado (2009) se pronunciaram. Não deixando de alertar para o facto da definição de objetivos individuais poder ser um ato de individualização do desempenho, contrapuseram que poderão ser “um instrumento de regulação e auto-regulação tendo um efeito direto na própria realidade onde se pretende intervir” (p. 218).

E há ainda outros (D7 e D8) que se afirmaram favoráveis à manutenção dos documentos de referência nas condições estabelecidas, incluindo o carácter facultativo dos objetivos individuais.

“Na medida em que os objetivos dos docentes deverão ter como referência os documentos orientadores de cada escola/agrupamento pode compreender-se o carácter facultativo dos objetivos individuais.” (D6)

No que a esta questão diz respeito, pode concluir-se que os documentos de referência identificados no normativo merecem a concordância da maioria dos diretores, como se depreende do quadro 12, por considerarem que eles representam a possibilidade da avaliação de desempenho ser um processo social e universal e simultaneamente individual e particular. Há, todavia, um grupo que considera dispensáveis os objetivos individuais, na medida em que estes devem ser inerentes às finalidades do PE e às dimensões da profissionalidade docente.

**Quadro 12 – Posicionamento face ao carácter facultativo dos objetivos individuais**

| <b>Categoria H</b>                            |          |                       |
|---|----------|-----------------------|
| Posicionamento face aos objetivos individuais |          |                       |
| <b>Subcategorias</b>                          | <b>N</b> | <b>Entrevistados</b>  |
| Concordância                                  | 4        | D5, D6, D7, D8        |
| Discordância                                  | 5        | D2, D3, D10, D11, D12 |
| Dispensáveis                                  | 3        | D1, D4, D9            |

## **2.9. Obrigatoriedade de observação de aulas para acesso às menções qualitativas de muito bom e excelente**

Dos doze diretores entrevistados, dez mostraram-se favoráveis à obrigatoriedade dos docentes serem sujeitos à observação de aulas, como condição de acesso às menções superiores do desempenho (quadro13).

Esta perspectiva tem origem na centralidade que os dez inquiridos atribuem à sala de aula, habitat natural da atividade letiva. É na sala aula e para ela que o professor ocupa a quase totalidade do seu horário de trabalho. Por isso, afigura-se questionável aos entrevistados que, quando se pretende estimar o valor e o mérito do professor, não se tenha em conta a sua atuação na sala de aula, em interação com os destinatários da sua ação e no espaço onde o professor cumpre a essência da profissão docente.

Reflexo deste pensamento, são as seguintes opiniões:

“O principal lugar é dentro da sala e é aí que o professor precisa de mostrar as suas capacidades.” (D4)

“Tem que passar pela atividade letiva obrigatoriamente! Porque isso é a componente estruturante, digamos assim, de qualquer docente.” (D7)

Em relação a esta questão, três diretores defenderam, inclusivamente, que todos os professores em contexto de avaliação de desempenho devem ser sujeitos a contextos de supervisão. A esta postura não é indiferente o pressuposto que a observação de aulas como referem Machado, Alves e Gonçalves (2011), tem um valor instrumental, ou seja, a observação não é boa em si mesma, mas é boa em função do uso que lhe for dado. Pretende-se, portanto, que todos os professores tirem proveito do elevado potencial formativo deste processo avaliativo.

“Acho que todos devem ser submetidos à observação de aulas...independentemente das menções de muito bom ou excelente [...] entendo que a observação de aulas contribuiu para o carácter formativo da avaliação.” (D3)

Em suma, da análise das entrevistas, conclui-se que, para a maioria dos diretores, a excelência docente implica a avaliação do seu desempenho, em contexto de sala de aula, no âmbito da dimensão “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.” Esta é uma conclusão na esteira das atuais tendências avaliativas que reconhecem ser “difícil imaginar uma avaliação da profissionalidade dos professores que não incluísse sessões em sala de aula” (Tardif & Faucher, 2010:49).

É de destacar que, de entre os diretores que concordam com o processo de supervisão, há os que consideram que o desempenho do docente deve ser apreciado e julgado no seu todo,

não devendo portanto o apuramento do mérito profissional ser feito apenas pela observação de aulas, mas sim pelo que o professor dá a conhecer do seu trabalho dentro e fora da sala de aula.

“Dar aulas acaba por ser a principal atividade do professor, mas em termos de ter o excelente, essa diferença devia ser feita com as outras atividades.” (D5)

“Também tem que ser avaliado (o professor) pelos cargos que ocupa, pelo trabalho que desenvolve nesses cargos, o contributo que dá para a própria organização educativa e esses elementos são também fundamentais e também são esses que fazem a diferença do mérito ou do professor comum, não é?” (D7)

Do grupo dos doze entrevistados, apenas dois manifestaram a sua discordância relativamente à obrigatoriedade de observação de aulas para a obtenção de muito bom e excelente (quadro 13). Um deles, por discordar, em absoluto, da observação de aulas, posição assumida ao longo de toda a entrevista.

“A observação de aulas a mim não me leva a muito, não é importante, minimamente importante.” (D9)

O outro, apesar de reconhecer a atividade letiva como a principal ocupação da função docente, considera que a observação de aulas, nos moldes em que está legislada e posta em prática, deve ter um peso reduzido no contexto da avaliação/classificação, pois não é o reflexo da prática corrente do docente, no dia-a-dia.

“Relativamente a este aspeto sou bastante crítico pois entendo que o facto das referidas aulas serem previamente combinadas, tanto no que diz respeito ao momento como até aos conteúdos, podem conduzir a encenações e a situações mais parecidas com momentos de estágio preparados, numa parte muito substancial para agradar a quem observa.” (D6)

As razões subjacentes às opiniões destes dois diretores são comuns e têm a ver com o facto de as aulas observadas serem cuidadosa e detalhadamente preparadas, podendo não corresponder ao quotidiano da atividade letiva e o facto de os alunos poderem alterar o seu comportamento, na presença de elementos exteriores à aula. Defendem ainda não ser necessária a observação de aulas para se conhecer a atuação docente, já que a mesma pode ser apreciada pelos sinais que o docente emite para o exterior da sala de aula, tais como, a ausência de problemas disciplinares, o relacionamento com as turmas bem como pelo acompanhamento do trabalho desenvolvido fora das aulas. Por conseguinte, o acompanhamento direto do desempenho de cargos, do cumprimento do serviço distribuído e o acompanhamento indireto, através do comportamento das turmas são quanto baste para se conhecer o mérito profissional.

**Quadro 13 – Obrigatoriedade de observação de aulas para acesso às menções qualitativas de muito bom e excelente**

| <b>Categoria I</b>  |          |                                   |
|---|----------|-----------------------------------|
| Obrigatoriedade de observação de aulas para acesso às menções qualitativas de muito bom e excelente |          |                                   |
| <b>Subcategorias</b>  | <b>N</b> | <b>Entrevistados</b>              |
| Concordância  | 10       | D1,D2,D3,D4,D5,D7,D8,D10,D11, D12 |
| Discordância  | 2        | D6,D9                             |

**2.10. Ponderação de 2 para cada domínio da dimensão “Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”** (cumprimento da alínea b) do ponto 1.4 do anexo VI do Despacho nº 14420/2010, de 5 de Setembro).

Quando solicitados a pronunciarem-se sobre a ponderação de 2 da pontuação de cada domínio da dimensão do *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, as opiniões dos inquiridos divergem, existindo três tipos de opiniões: a que concorda com a valorização atribuída à atividade letiva; a que concorda com essa valorização mas tem dúvidas quanto peso da ponderação que lhe é atribuída e a que, não concordando com a observação de aulas, também discorda da valorização dessa dimensão. Como se observa, pelo quadro 14, apenas um dos diretores manifestou esta última opinião.

Assim, apresentamos alguns testemunhos dos que são a favor:

“Eu concordo. Para mim todo o trabalho escolar se centra na sala de aula, para mim a sala de aula é o centro de tudo, na minha opinião, [...] A sala de aula é o centro porque se o professor ganha os alunos dentro da sala de aula, depois ganha-os para todas as atividades da escola, do PAA, do PE. Se não ganha dentro da sala de aula perdeu para tudo.” (D1)

“Se a sala de aula é central no trabalho do docente e no processo/ensino aprendizagem, [...] esta centralidade deve ser assumida no modelo e no momento de ADD.” (D10)

Seguem-se testemunhos dos que hesitam na valorização da dimensão da atividade letiva:

“Também penso que a parte mais importante da profissão é a aula, e os alunos como ponto de interesse e toda a focalização da atividade letiva, nessa medida sempre achei que essa parte seria a mais importante, peso dois ou peso três é uma questão de pormenor.” (D12)

“É evidente que um professor mede-se por aquilo que consegue fazer com que os alunos aprendam [...] o professor pode esforçar-se muito e os alunos aprenderem pouco e o contrário é verdadeiro, estamos sempre aqui nesta dicotomia, portanto se calhar é excessivo o dois, se calhar é excessivo....” (D7)

**Quadro 14 – Ponderação de 2 para cada domínio da dimensão "Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem"**

| <b>Categoria J</b>  |          |                        |
|---|----------|------------------------|
| Ponderação de 2 para cada domínio da dimensão: <i>desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</i> |          |                        |
| <b>Subcategorias</b>  | <b>N</b> | <b>Entrevistados</b>   |
| Concordância com ponderação 2   | 7        | D1,D2,D4,D5,D6, D8,D10 |
| Concordância com a valorização  | 4        | D3, D7, D11, D12       |
| Discordância  | 1        | D9                     |

**2.11. Dispensa da ponderação da qualidade científica do trabalho realizado pelos relatores e coordenadores, no âmbito da dimensão: desenvolvimento do ensino e da aprendizagem** (artº 28º do D.R. nº 2/2010, de 23 de junho).

Verificou-se que a abordagem de tópicos relativos à observação de aulas suscitou opiniões cimentadas no mesmo tipo de argumentos, tratando-se de um bloco de respostas homogéneo com elevada correlação entre si. Assim, os onze participantes que, em relação à questão anterior manifestaram a sua concordância, manifestam agora a sua discordância relativamente à dispensa da avaliação da qualidade científica do trabalho realizado pelos relatores e pelos coordenadores, no âmbito da dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (quadro 15). Por seu turno, o diretor D9 afirmou concordar com essa dispensa, em conformidade com a sua ideia de que a observação de aulas é irrelevante na avaliação docente.

**Quadro 15 – Dispensa da avaliação da qualidade científica da dimensão: *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem***

| <b>Categoria K</b>  |          |   |
|---|----------|---|
| Dispensa da avaliação da qualidade científica da dimensão da dimensão: <i>desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</i> |          |   |
| <b>Subcategorias</b>  | <b>N</b> | <b>Entrevistados</b>                        |
| Concordância  | 1        | D9  |
| Discordância  | 11       | D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8,D10,D11, D12 |

## **2.12. O acompanhamento a desenvolver pelos avaliadores**

Da análise das entrevistas, parece-nos que a imagem que os diretores construíram sobre o acompanhamento efetuado aos professores em avaliação não corresponde ao tipo de acompanhamento que o legislador, supostamente, previu. Este acompanhamento não se materializou, de facto, num processo formativo potenciador do desenvolvimento profissional dos avaliados. Esta é uma opinião transversal a todos os diretores, que sobre o assunto têm intervenções deveras elucidativas:

“Teoricamente isso está tudo muito bem escrito, mas depois o acompanhamento resumiu-se a quê? Resumiu-se a duas aulas seriamente trabalhadas entre avaliador e avaliado, discutidas antes, durante e após. O acompanhamento resumiu-se a isso, porque não era necessário mais aulas. Pode ter até acontecido, aqui aconteceu, porque era necessário em novembro e dezembro fazer duas observações (avaliação intercalar) e um período de dois anos resume-se a duas aulas observadas! Se calhar até da mesma unidade didática e o acompanhamento depois o que é que foi mais? Foi analisar o relatório. Isso não é acompanhamento [...] e portanto este acompanhamento para mim não foi acompanhamento.” (D7)

“ [...] porque praticamente ele (o relator) vai assistir a duas aulas e mais tarde vê os documentos que ele (o avaliado) lhe entrega.” (D5)

“O relator deve acompanhar o seu avaliado durante um período, aconselhá-lo e estar presente quando há necessidade disso. Isso é o que está legislado, era para ser cumprido, mas não é feito, não é feito.” (D12)

“Esse acompanhamento poderia ser muito útil para o avaliado se o relator tivesse formação/competências na área de avaliação desempenho e supervisão [...] Como tal não acontece o relator limita-se a aplicar e preencher documentos de registo.” (D10)

Nas suas intervenções, os diretores destacaram o carácter pontual do acompanhamento que se destinou, quase exclusivamente, a momentos de recolha de elementos para avaliação.

Embora o D.R. nº2/2010 de 23 de junho tenha estipulado que os avaliadores deviam acompanhar o professor em avaliação, não explicava de que acompanhamento se tratava, nem definiu regras para o mesmo, pelo que cada relator foi responsável pelo tipo de acompanhamento que efetuou. Em regra, limitou-se à observação de duas aulas e à leitura do relatório de autoavaliação ou só à leitura do relatório (nos casos em que o avaliado não requereu observação de aulas).

Assim sendo, conclui-se que o acompanhamento efetuado se enquadrava no cumprimento das competências dos relatores previstas nas alíneas b) e c) do ponto 2 do artigo 14º do D.R. nº2/2010 de 23 de junho, e que, por força do cumprimento da legislação, os relatores cumpriram também a alínea d) na medida em que tiveram que submeter à apreciação

do júri de avaliação a ficha de avaliação global. Não foram evidenciadas situações de interação e apoio ao docente em avaliação ao longo do processo capazes de propiciar a melhoria da atuação do avaliado e o seu desenvolvimento profissional, tal como os investigadores defendem (Barreira e Rebelo, 2008:10).

Torna-se importante salientar que os diretores não responsabilizam os avaliadores por esta realidade, até porque testemunharam que os relatores vivenciaram a sua função com muita inquietude e preocupação (D3, D7). Mas a ausência de formação em avaliação e a avaliação por pares tornaram-se fatores perturbadores da realização do acompanhamento.

Quando foi perguntado em que é que devia consistir o acompanhamento, os inquiridos apontaram a necessidade de um contacto e interação sistemática (D5, D9, D11) entre avaliador e avaliado. E referiram, igualmente, a necessidade desse acompanhamento contemplar todas as dimensões da atuação profissional dos docentes na escola: o ensino e a aprendizagem; envolvimento na vida da escola e a relação com a comunidade; a formação e desenvolvimento profissional e a vertente profissional, social e ética.

“Acompanhar em todas as vertentes não só nas aulas, na intervenção do docente nos projetos, nas reuniões...” (D8)

“[...] o relator deve fazer um acompanhamento sistemático do professor que está a ser avaliado em todas as dimensões.” (D11)

Justificaram a sua posição com o facto das aulas observadas (apenas duas e preparadas para o efeito) não darem uma ideia real do desempenho diário do professor e por considerarem que um desempenho meritório tem que ser resultante da apreciação do desempenho no seu todo e não parcelarmente, ou seja, não só pela sua atuação em sala de aula.

Ainda sobre o acompanhamento, é opinião dos diretores que ele deverá consistir numa troca e partilha de metodologias e experiências, em que para além da apreciação da atuação do avaliado, deve haver lugar também à demonstração de como se pode fazer, numa espécie de processo de tutoria. Tal situação implica que o professor avaliador seja alguém com mais experiência profissional que estimula e orienta o desenvolvimento profissional dos seus avaliados. Nesse seguimento, um dos diretores fez o paralelismo entre o acompanhamento dos avaliadores e o trabalho, anteriormente, realizado pelos orientadores de estágio profissional.

Eis duas opiniões que retratam a visão que os diretores têm do trabalho dos avaliadores:

“Eu não sei até que ponto a ideia do legislador quando pôs ai acompanhamento não queria falar numa tutoria no processo dum professor sénior, de uns acompanharem os outros.” (D7)

“O relator, ao fim ao cabo, é o líder deste processo. É o líder que tem que trabalhar para o exemplo, isto é, o relator, se vai assistir a aulas, também tem que deixar que as aulas sejam assistidas, só nesse sentido é que se ganha, porque se é alguém que apenas vem só para ver o que os outros fazem e não mostra aquilo que faz, [...] o relator é alguém que tem um domínio, que tem uma experiência maior e, portanto, deve mostrar essa experiência também para quem está a ser avaliado comungar da experiência. Só assim é que tem sentido, quer dizer é, ao fim e ao cabo, a liderança pelo exemplo.” (D1)

Duas visões ligeiramente diferentes sobre o acompanhamento dos avaliadores. Numa, o carácter formativo da avaliação centraliza-se no avaliado cujo percurso é apoiado pelo avaliador, noutra centraliza-se no avaliador cujo desempenho serve de exemplo ao avaliado.

O diretor que se mostrou absolutamente desfavorável à supervisão pedagógica propôs que o processo de acompanhamento encarasse o professor como uma fonte indireta de dados e que a avaliação se baseasse na análise dos seus registos, do material produzido e dos resultados das suas turmas.

“O acompanhamento pode ser feito através das planificações, através do livro de ponto... a sequência da lição [...] o cumprimento das revisões que se fazem para um teste, o teste, a correção do teste, o debate dos resultados [...] e aquele contacto [...]” (D9)

O papel do avaliador docente é observar, acompanhar, interpretar e aconselhar o avaliado. A interação com ele deverá pautar-se por um clima de confiança e de partilha e por um diálogo “aberto e verdadeiro não centrado em juízos de valor, mas na análise e reflexão das situações educativas contextualizadas” (Cruz, 2011:86). O feedback da sua observação e acompanhamento deverá ser fornecido, em tempo útil, sendo encarado como um espaço de confronto de perspetivas, que não só sustentem a sua autoavaliação e a responsabilização pelo seu desempenho, como também devem procurar estimular o investimento no aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional (Figari, 2007:21).

O quadro 15 mostra-nos as ideias-chave do acompanhamento, segundo os entrevistados.

**Quadro 16 – O acompanhamento a desenvolver pelos avaliadores**

| <b>Categoria L</b>                                      |          |                      |
|---|----------|----------------------|
| <b>O acompanhamento a desenvolver pelos avaliadores</b> |          |                      |
| <b>Subcategorias</b>                                    | <b>N</b> | <b>Entrevistados</b> |
| Troca de experiências                                   | 1        | D1                   |
| Ensinar como se faz                                     | 1        | D1                   |
| Recolha de elementos                                    | 2        | D2, D9               |
| Tutoria/aconselhamento                                  | 4        | D7, D3, D10, D12     |
| Observação de todas as dimensões do desempenho          | 5        | D4, D5, D6, D8, D11  |
| Interação sistemática                                   | 4        | D5, D6, D8, D11      |

### **2.13. Adequação dos critérios subjacentes à nomeação dos relatores**

A categorização das respostas e a análise respetiva revelou que, relativamente aos critérios que presidiram à nomeação dos relatores, os diretores se posicionam em dois grupos distintos: aqueles que concordam com os critérios e o grupo que deles discorda (quadro 17). Na origem desta diferenciação está a forma como cada grupo encara o critério administrativo do posicionamento na carreira, para o qual são apresentadas justificações.

Assim, para sete diretores, o princípio do posicionamento superior na carreira é aceitável e válido pois, em caso algum, deverá o avaliador estar num patamar inferior ao avaliado. E, considerando que, em termos de carreira, mais tempo de serviço equivale a mais experiência, encaram a antiguidade como sinónimo de mais competência.

Eis algumas opiniões bastante categóricas:

“Concordo plenamente. Para baixo é que não. Aliás, o ponto de referência é sempre aquele que tem mais experiência.” (D6)

“Sim, pelo menos o outro tem-no como ponto de referência, tem uma referência mais alta e o indivíduo que está a acompanhar nota nele mais experiência, [...] se está num patamar abaixo é um bocadito ridículo o acompanhamento, [...] Ou igual ou superior, mas sem ser do 4º (escalão) para cima porque pode não haver, sem estabelecer limites, mas ir sempre pelo mais alto.” (D9)

Neste segundo depoimento, o diretor alude ao facto de, ao abrigo do disposto no ponto quatro do artigo 35º do ECD, estarem reservadas as funções de avaliação de desempenho aos professores com posicionamento na carreira igual ou superior ao 4º escalão, podendo, só em casos muito excecionais, os professores do 3º escalão exercer as referidas funções, desde que para tal sejam detentores de formação especializada (ponto 5, artº 35º).

Relembramos que este princípio implicou a necessidade de adoção de medidas adicionais e excecionais (anexo2) para a nomeação de relatores, situação referida por um diretor (D3) na sua intervenção:

“ [...] os critérios são adequados e suficientes mas na prática aconteceram os remendos ambíguos que o normativo não acautelou.” (D3)

Um grupo de diretores considera até que, seja em que circunstância for, é importante que o avaliador esteja melhor posicionado que o avaliado porque, mesmo que mais antiguidade não corresponda a mais sabedoria, não seria aceitável que professores com menos tempo de serviço fossem avaliadores de professores mais antigos na carreira.

“Eu acho que por ai (critérios) está bem [...] Eu acho que o modelo não teria outra saída senão essa, porque na génese o relator deve ser o mais antigo. O mais antigo em princípio é o mais experiente, é o detentor de mais sabedoria. Não acontece, mas tinha que ser assim porque doutra forma não vejo qual seria a possibilidade de

se dizer – aquele indivíduo é que vai ser o relator. Pode estar no início da carreira e vai depois avaliar os outros que já estão no fim da carreira? Esta situação era ainda bem mais complicada.” (D12)

Este ponto de vista reflete uma visão mais tradicional do papel dos avaliadores, já que, por norma, o avaliador era alguém que ocupava um cargo ou um posto de trabalho considerado superior ao do avaliado, por se considerar que este quer pela condição de superioridade hierárquica, quer pelos conhecimentos e/ou pela função exercida, é que tinha legitimidade para o fazer (Fernandes e Caetano, 2007).

Alguns diretores, ainda que concordando com os critérios propostos, entenderam dever propor alterações ao texto que os estabelece, artº13º do D.R. nº2/2010, de 23 de junho, sugerindo que passassem a ser obrigatórias a pertença do avaliador ao mesmo grupo de recrutamento e a aquisição de formação especializada em avaliação de desempenho, visando impor mais rigor e cientificidade ao processo, bem como credibilizar os avaliadores.

“Retirava o “sempre que possível” e “preferencialmente”, uma vez que deveria ser obrigatório para credibilizar e legitimar a função de avaliador.” (D10)

Para os cinco diretores que discordaram do critério, *posicionamento na carreira*, um escalão acima, não significa que se tenha mais competência, pois a progressão na carreira, como atrás já foi referido, tem ocorrido pela mera contagem do tempo de serviço, independentemente do mérito do desempenho de cada um. E adiantaram alguns dos aspetos que, em sua opinião, deveriam ser contemplados na nomeação dos avaliadores:

“Claramente não. Porque, muitas vezes, os patamares acima [...] todos eles foram feitos pelo tempo de serviço, bastava estar em serviço e às vezes sem estar ao serviço, que é o caso, por exemplo, de pessoas que estiveram destacadas muitos anos no Ministério num gabinete, voltaram mas já estavam no oitavo escalão, não por mérito, mas por causa do tempo de serviço. Portanto, não se reconhece o mérito no outro, porque o facto de estar acima é por causa do tempo de serviço e nada mais.” (D11)

“A condição devia ser a formação e não o tempo de serviço. Claro que deve ter alguma experiência, mas o principal é a formação.” (D8)

“Há muita gente assim que tem boa experiência, boas práticas e juntamente com a formação [...] e essa questão de dizer que um do 4º não pode ser avaliado por um do 3º, eu acho um bocado absurdo. É evidente que tem que haver um limite nos primeiros escalões, a partir de um determinado nível de dez, quinze anos de experiência já não há tanta diferença. O que nos interessaria aqui eram as provas dadas.” (D1)

“O relator devia ser alguém reconhecido pelo seu avaliado, até porque o reconhecimento nem sempre tem a ver com estar um patamar mais acima.” (D5)

Para estes cinco diretores, ao contrário dos restantes, a antiguidade na carreira não é por si só uma garantia de qualidade do desempenho. É evidente que não menosprezam a experiência adquirida com o tempo de serviço, mas consideram que, mais importante que estar posicionado acima do avaliado, é ter adquirido formação adequada para o cargo de avaliador e ter dado provas da sua competência profissional, características que, associadas, garantiriam o reconhecimento pelos pares e consequentemente a sua credibilidade e aceitação. Também Martins, Pessoa e Vaz-Rebelo (2011) partilham desta opinião por entenderem que a um avaliador são pedidos conhecimentos especializados que não são adquiridos pelo posicionamento na carreira.

Independentemente da perspectiva com que se encaram os critérios de nomeação, a competência profissional para o efeito é entendida como essencial para a legitimidade dos avaliadores, tal como referem outros estudos realizados (Cardoso, 2012; Gomes, 2010; Borges, 2009).

**Quadro 17 – Adequação dos critérios subjacentes à nomeação dos relatores**

| <b>Categoria M</b>  |          |                          |
|---|----------|--------------------------|
| Adequação dos critérios subjacentes à nomeação dos relatores. |          |                          |
| <b>Subcategorias</b>  | <b>N</b> | <b>Entrevistados</b>     |
| Concordância  | 6        | D2, D3, D4, D6, D10, D12 |
| Escalão igual ou superior                                     | 1        | D9                       |
| Discordância  | 5        | D1, D5, D7, D8, D11      |

#### **2.14. Constrangimentos sentidos pelos avaliadores no exercício da função de avaliar**

Neste tópico, constatámos pouca dispersão de opiniões, como testemunha o quadro 18, baseando-se estas, na generalidade, em dois argumentos: a formação e as relações interpessoais entre avaliadores e avaliados.

Seis diretores (50%) consideram que o grande obstáculo que os avaliadores enfrentaram foi o facto de não lhes ter sido proporcionada formação em avaliação de desempenho.

“Foi a falta de formação generalizada em avaliação de desempenho, tivemos que aplicar um modelo, construindo documentos de registo e encontrando soluções várias sem qualquer preparação para tal. Avaliar não é um processo fácil e pacífico

e fazê-lo sem as ferramentas adequadas torna-se uma tarefa pouco séria e consistente.” (D10)

Deste constrangimento, decorreu um outro, o da credibilidade dos avaliadores, como é referido, claramente, por um dos diretores:

“Não tendo formação, não tinham credibilidade perante os colegas.” (D8)

Dos doze diretores inquiridos, apenas um referiu que o corpo docente da escola que dirige integra um professor com formação especializada em avaliação de desempenho (D8), tendo outro declarado ter três docentes com formação especializada em supervisão pedagógica (D7).

Ora, sendo a formação um dos critérios de credibilização dos avaliadores, como atrás já se registou, estes dados permitem-nos deduzir que os avaliadores docentes apresentaram um *deficit* de formação a que correspondeu um *deficit* de reconhecimento, por parte dos seus pares. Até porque, segundo o CCAP, a formação ministrada pela tutela aquando da implementação do modelo de avaliação do D.R. nº2/2008, de 10 de janeiro reportou-se “aos normativos legais (leitura comentada e operacionalização da avaliação de desempenho docente), à supervisão (com enfoque em instrumentos de registo para a observação de aulas) e ao portefólio (2010: 20).

A falta de formação em avaliação de desempenho parece ser transversal a todas as escolas, sendo um constrangimento igualmente identificado nos estudos de Cardoso (2012), Gomes (2010) Tarrinha (2010); Mota (2009) e Borges (2009).

Um grupo significativo de diretores identificou, como um dos constrangimentos de maior relevo, as relações de proximidade estabelecidas entre avaliadores e avaliados:

“Parece-me que é a relação de proximidade, convívio e de trabalho, às vezes de muitos anos, que muitas vezes se verifica entre avaliado e avaliador.” (D6)

Outros autores chamaram a atenção para as relações de proximidade. Este é um constrangimento diretamente associado à avaliação por pares como é a do modelo em estudo e igualmente identificado como ponto negativo, noutros estudos (Cardoso, 2012; Pereira, 2011; Martins, Pessoa e Vaz-Rebelo, 2011).

Mesmo os diretores defensores desta modalidade avaliativa admitem que as relações de amizade e de trabalho conjunto constituem uma dificuldade acrescida para a sua implementação nas escolas, atribuindo uma forte carga emotiva ao processo em si.

Sobre este aspeto, um diretor afirmou:

“Nós estamos a trabalhar os dois e eu sou teu avaliador, é uma chatice, é uma chatice. Nós temos uma relação [...] há ali um mal-estar.” (D9)

Esta situação agrava-se pela existência de quotas, como acrescentou um dos diretores assumindo que para si, foi este o principal constrangimento.

“Foi a aplicação das quotas, isso sem sombra de dúvida foi a aplicação das quotas.”  
(D12)

A análise exaustiva das respostas levou à identificação de outros constrangimentos, embora menos significativos. O tempo e a luta travada contra ele para se chegar ao final do ciclo avaliativo com o cumprimento das várias etapas foi um dos problemas apontados. Segundo os inquiridos, o tempo foi escasso para se proceder à implementação do modelo. O espaço de tempo disponível, de setembro de 2010 a agosto de 2011, não foi considerado adequado para se compreender o modelo, para se planear e organizar a sua operacionalização e para que avaliadores e avaliados o interiorizassem e dele se pudessem apropriar. Esta é uma opinião partilhada por três diretores:

“O tempo foi um constrangimento. Depois outro constrangimento que também tem a ver com o tempo foi o momento, o momento escolhido para se aplicar este modelo, foi um ano. E depois o momento tem a ver com a exigência, o que legalmente estava estabelecido, [...] ou seja, nos tínhamos 180 dias de aulas para desenvolver um processo que necessitaria de muito mais tempo de maturação, [...] foi o tempo, foi espaço em que aconteceu que fez com que se calhar o modelo fosse completamente deturpado.” (D7)

Um destes diretores lembrou que a falta de tempo teve efeitos muito negativos, na medida em que obrigou à simultaneidade dos procedimentos de compreensão do modelo, de conceção de instrumentos e da aplicação dos mecanismos de avaliação.

“O facto de tudo ser feito um pouco sobre o joelho ou seja, tudo foi construído durante o período em que estava a haver avaliação, não havia nada devidamente estruturado o que obrigou a que muitas vezes aquilo que se tinha pensado se fosse modificando pelo percurso, isto foi uma coisa terrível [...]” (D11)

Acresce que, em muitas escolas, o tempo se tornou ainda mais escasso por, em virtude da mudança de governo, terem decidido, no segundo período, parar os procedimentos de avaliação, na expectativa de que a nova equipa ministerial ordenasse a suspensão definitiva do modelo de avaliação.

“Depois houve avanços e recuos. Por outro lado ele aparece no segundo ano do ciclo avaliativo, não houve tempo [...]. Tempo para analisarem o modelo, para interiorizarem o modelo.” (D8)

Foram ainda referenciados como constrangimentos à função dos avaliadores, a falta de cultura de avaliação no seio docente, sobretudo uma cultura de avaliação com a mobilização da função sumativa, visando a diferenciação do mérito individual (D8 e D7) e que conduziu,

por vezes, à inflação das classificações por parte do avaliado, bem como o facto de os professores não se identificarem com o modelo avaliativo em causa.

“Eu acho que o maior constrangimento passa um bocado por as pessoas não terem noção de qual é o real valor e avaliam-se muito acima do seu valor.” (D5)

“ [...] e outro aspeto muito negativo foi a generalidade dos professores assumirem que estavam a fazer um frete, que não se reviam nesta lei de avaliação [...]. As pessoas tinham que estar a fazer uma coisa que à partida não a assumiam como sua e isto parecendo que não é uma coisa terrível [...]. Esta dicotomia, estar e não estar, é terrível!” (D11)

**Quadro 18 – Constrangimentos sentidos pelos avaliadores, na função de avaliar**

| <b>Categoria N</b>   |          |                      |
|--|----------|----------------------|
| Constrangimentos sentidos pelos avaliadores na função de avaliar |          |                      |
| <b>Subcategorias</b>   | <b>N</b> | <b>Entrevistados</b> |
| Falta de formação  | 6        | D1,D2,D3,D4,D8,D10   |
| Autoavaliação inflacionada                                       | 1        | D5                   |
| Relações de amizade  | 3        | D6, D9,D11           |
| Tempo  | 1        | D7                   |
| Momento da implementação   | 3        | D7,D8,D11            |
| Falta de cultura de avaliação                                    | 1        | D8                   |
| Oposição ao modelo   | 1        | D11                  |

### **2.15. Principais dificuldades sentidas no desempenho do cargo de presidente da comissão de coordenação da avaliação do desempenho** (cargo exercido pelo diretor na qualidade de presidente do conselho pedagógico)

A operacionalização do modelo de avaliação de desempenho foi a dificuldade mais vezes apontada pelos diretores (50%), enquanto presidentes da comissão de coordenação de avaliação. Foi perceptível, pelo tipo de expressões utilizadas nas respostas, que os diretores consideram o quadro legal subjacente ao processo avaliativo muito complexo e que a sua implementação se mostrou deveras trabalhosa (quadro 19).

Ao identificar as principais dificuldades surgidas, um dos diretores disse:

“ [...]foi tentar operacionalizar todo o sistema de avaliação. É uma coisa difícil e quase impossível de fazer. Nós tomámos uma posição que foi escrever para a DGRHE a dizer que nós éramos incompetentes para [...]. “ (D5)

E ainda outro:

“O mais difícil foi compreender a aplicação do modelo. O legislador não conseguiu prever a sua aplicação.” (D8)

Nas suas respostas, os diretores evocaram os vários aspetos que contribuíram para a fundamentação da sua opinião. Três deles apontaram um motivo exterior ao modelo, localizado na falta de preparação técnica e formação em avaliação de desempenho, o que acarretou grandes dificuldades, no exercício do cargo.

“Falta de preparação técnica e preparação em avaliação de desempenho.” (D10)

Um destes diretores foi mais longe e questionou a sua própria legitimidade para ser avaliador, na medida em que não cumpria nenhum dos requisitos legais para a nomeação de outros avaliadores, como é o caso dos relatores (grupo de recrutamento, posicionamento na carreira e formação).

“Não pertenço ao grupo de recrutamento de muitos deles. Estou a proceder à avaliação de docentes que têm um posicionamento na carreira muito maior que o meu e com mais anos de experiência. Eu também não tenho qualquer formação em avaliação de desempenho.” (D2)

Este testemunho remete para a questão de como é encarada pelos diretores a sua legitimidade enquanto avaliadores dos professores. O diretor, por inerência do desempenho do cargo, é presidente do conselho pedagógico e, por inerência deste, é presidente da comissão de coordenação da avaliação de desempenho (ponto 2 do artº 12º do D.R. nº2/2010).

A legitimidade administrativa atribuída aos diretores advém da superioridade hierárquica, em função do cargo de direção que ocupam e do conhecimento que detêm dos recursos humanos das escolas, adquirindo, deste modo, um estatuto diferenciado.

Para os restantes diretores, os motivos são intrínsecos ao modelo em causa e integram-se no âmbito do cumprimento das competências da comissão de coordenação de avaliação de desempenho (ponto 3 do artº 12 do D.R. nº2/2010), tal como é claramente afirmado:

“Coordenar diferentes sensibilidades entendimentos e até posicionamentos relativos ao próprio processo de avaliação, tem sido a tarefa mais complicada. De facto [...] não é fácil gerar e garantir consensos que permitem que seja transparente e tão justo quanto possível.” (D6)

Para 25% dos diretores, a principal dificuldade deriva de um dos constrangimentos da conceção do próprio modelo, que se prende com o facto de a sua aplicação requerer a existência de um elevado número de avaliadores. Esta situação implicou um esforço suplementar, por parte da comissão de avaliação, na implementação de uma estratégia pensada com o intuito de harmonizar as classificações, esbatendo o mais possível a

subjetividade inerente aos vários olhares, na interpretação e aplicação dos indicadores e critérios de avaliação para, com base neles, se proceder à leitura das evidências do desempenho de cada avaliado.

A este propósito, os diretores afirmaram:

“Confronto-me com a realidade de variadíssimos relatores e cada um vê o mundo à sua maneira.” (D2)

“Como se vai harmonizar tudo isto, tantos relatores, eu acho que tínhamos aqui dezasseis ou dezassete, isto é muita gente.” (D1)

“Como disse há pouco, é impossível num universo de dez relatores definir orientações para que haja uma distribuição equitativa das quotas... o modelo não define isso e, por acaso, tive uma série de dificuldades para encontrar uma estratégia para que isso fosse possível. Esse foi o principal constrangimento e o maior problema até conseguir encontrar uma solução para o efeito.” (D8)

Um dos diretores assumiu que o mais complicado foi a fase de construção dos instrumentos de registo de desempenho dos professores, tendo sido difícil obter consensos devido à diversidade e natureza das disciplinas. E referiu que o procedimento ideal seria criar um documento de registo diferenciado e adequado à especificidade de cada disciplina ou área curricular, o que não foi feito por questões de tempo, tendo em conta o número de horas necessárias para o efeito e os prazos apertados com que as escolas se debateram.

“Foi difícil chegar a um consenso relativamente aos instrumentos, até porque as áreas disciplinares são diferentes e portanto exigem instrumentos mais específicos.” (D7)

Outra dificuldade apontada diz respeito à constituição da comissão de avaliação. Um inquirido observou que os restantes elementos que faziam parte da comissão não tiveram um papel interventivo na operacionalização do modelo, obrigando-o a assumir toda a responsabilidade de organização e implementação do processo.

“Fui eu que tive que fazer o trabalho todo, só não fiz as atas, mas era eu que fazia e estabelecia tudo, eles não estavam dentro do assunto, eles não dominam estas coisas [...] e portanto aquilo que eu propunha era o que toda a gente aceitava.” (D12)

Um outro inquirido assumiu que a grande dificuldade por si sentida no exercício da função de presidente da comissão de coordenação foi a necessidade de estar alerta, de modo a garantir que as orientações criadas e emanadas pela comissão fossem neutrais, independentemente das pessoas por elas abrangidas, distanciadas dos interesses de quem as tinha pensado, ou seja, dos elementos da comissão, de modo a evitar tentativas de proteção e autofavorecimento.

“Foi, às vezes, os interesses das pessoas. Senti que havia a questão do conflito de interesses fundamentalmente, no sentido de estarem a criar algumas orientações para processos que os vão abranger a eles e eu não sei até que ponto isso é uma coisa boa. Porque parecendo que não, as pessoas quando criam as orientações não quer dizer que sejam coisas determinantes mas, em certa medida, estão a influenciar para alguma coisa e eu por acaso senti num ou noutra alguma tentativa de pôr algo porque nos poderá beneficiar. Nesse aspeto eu acho que há aqui a questão do conflito de interesses.” (D1)

Um dos diretores declarou não ter sentido dificuldades.

**Quadro 19 – Principais dificuldades sentidas no desempenho do cargo de presidente da comissão de avaliação**

| <b>Categoria O</b>  |          |                          |
|---|----------|--------------------------|
| Principais dificuldades sentidas no desempenho do cargo de presidente da comissão de coordenação da avaliação do desempenho |          |                          |
| <b>Subcategorias</b>  | <b>N</b> | <b>Entrevistados</b>     |
| Ausência de preparação e formação   | 3        | D2, D3, D10              |
| Sem dificuldades de maior   | 1        | D9                       |
| Elementos da CADD   | 2        | D7, D12                  |
| Operacionalização do processo   | 6        | D5, D6, D7, D8, D11, D12 |
| Conflitos de interesses   | 2        | D1, D6                   |
| Quotas  | 1        | D4                       |
| Muitos relatores  | 3        | D1, D2, D8               |

### **2.16. Delegação da avaliação dos coordenadores**

Os diretores são os avaliadores dos coordenadores de departamento (artº 28º, ponto 1 do D.R. nº 2/2010). Para além dos domínios previstos no artigo 45º do ECD, os coordenadores foram também avaliados no âmbito do desempenho das suas funções de coordenação e de avaliação de docentes.

Do grupo dos inquiridos, fazem parte diretores de escolas secundárias e diretores de agrupamentos de escolas, tendo os primeiros à sua responsabilidade a avaliação de quatro coordenadores de departamento curricular, e os segundos, seis.

A esmagadora maioria dos diretores, 92%, afirmou ter assumido a avaliação dos seus coordenadores, como registado no quadro 20. Relativamente às razões que estiveram por detrás desta opção pode generalizar-se a opinião dada por um dos diretores que, ao ser

inquirido sobre a possível delegação da competência de avaliação dos coordenadores, respondeu que não o fez, acrescentando:

“Não traria nenhuma vantagem objetiva.” (D10)

Apenas um diretor contrariou esta postura e delegou a avaliação dos coordenadores no seu subdiretor. Fê-lo, por considerar que essa opção lhe garantiria o distanciamento necessário para intervir e resolver os conflitos que, eventualmente, surgissem.

“Para ficar precisamente distanciado para gerir conflitos, assim é muito mais fácil, eu assim consigo gerir conflitos. Se fosse eu a avaliar, eu tinha que ir, externamente, pedir para gerir conflitos, não é?” (D9)

Tal como os restantes professores, também os coordenadores tiveram que se submeter à observação de aulas para se candidatarem às menções de muito bom ou excelente, embora não tivesse sido avaliada a qualidade científica da dimensão *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*.

Os diretores entrevistados tiveram, em média, dois coordenadores que requereram observação de aulas. Da análise das entrevistas, constatou-se que apenas dois dos coordenadores sujeitos a observação de aulas pertenciam ao grupo de recrutamento do respetivo diretor, situação que facilitou o acompanhamento do desenrolar das aulas, como o próprio afirma.

” [...] por acaso, não tive problemas porque um dos coordenadores foi o do 1º ciclo e eu estou perfeitamente à vontade nesse nível e foi um outro coordenador das ciências sociais e humana, estava também perfeitamente à vontade.” (D7)

Porém, de imediato, acrescentou:

“Se não fossem as minhas áreas, eu não sei se não delegaria ou se não arranjava outra maneira!” (D7)

Esta afirmação remete para a variável grupo de recrutamento. Os diretores assumem que se consegue perceber quando uma aula corre bem e tem qualidade, independentemente do grupo de recrutamento de quem leciona e de quem observa, mas fizeram questão de salientar que, mesmo não estando em causa o domínio científico, é preferível que avaliadores e avaliados sejam do mesmo grupo de recrutamento. Alegam que, se um dos objetivos da observação de aulas é a apreciação da condução das aulas, a adequação de estratégias e metodologias adotadas, é importante que o avaliador seja conhecedor da didática das disciplinas ou áreas do avaliado.

“Vejo isso no novo programa do português, há novas metodologias, só conhecendo a parte científica é que eu sei se aquela metodologia que foi usada na aula está de acordo com as preconizadas pelas novas metodologias.” (D7)

Apresentam-se, de seguida, alguns depoimentos que evidenciam este sentir dos diretores:

“Eu só fui avaliar a parte das metodologias, não fui avaliar a parte científica. Nesse contexto, acho que me senti bem porque é assim, eu também sei muito bem quando uma aula corre bem ou corre mal. Os alunos participam, estão motivados, se não estão a dormir na sala, quer dizer que a aula está a ser bem dada. Agora não me senti assim muito mal, mas sinto que não sou a pessoa indicada para estar a avaliar porque falta a tal componente (científica).” (D1)

“Não sendo docentes do meu grupo de recrutamento, a parte científica não foi avaliada. Falha essa parte que eu acho que também é importante e falha o espírito de ser uma aula estrategicamente preparada para aquele objectivo [...]” (D8)

Relativamente ao facto dos diretores serem os avaliadores dos coordenadores, merecem ainda destaque outros testemunhos. Há diretores para quem o mais difícil foi avaliar e diferenciar professores que eles próprios nomearam para trabalharem diretamente consigo e que, logicamente, são colegas a quem reconhecem mérito. Além disso, partindo do princípio de que os coordenadores fazem parte do grupo de professores mais qualificados nas escolas, avaliar uns de excelente, outros de muito bom e outros de bom tornou-se algo constrangedor, segundo os diretores, que assumiram não ter sido um processo em que se tivessem sentido à vontade, como se pode verificar pelos testemunhos seguintes:

“Claro que não tinha que dar a todos (muito bom ou excelente), mas nós estamos a trabalhar com a nossa equipa, é sempre a nossa equipa, mas se destacamos este e aquele, o outro diz:

– Então mas como é, eu também faço o meu trabalho!?

É muito complicado, muito complicado, lá consegui levar as coisas e [...] eles nem pediram entrevistas mas ....” (D12)

Esta ideia é acentuada por um outro testemunho que mostra o seu desagrado pela situação, assinalando a contradição de ele próprio sendo menos experiente e com menos anos de serviço ter que avaliar coordenadores por si nomeados em função do seu desempenho e ampla experiência.

“Tenho coordenadores que solicitaram observação de aulas. Péssimo. Fui eu que nomeei esses coordenadores pelo desempenho por eles prestado, agora obrigam-me a observar aulas a docentes que eu nomeei e para além disso têm uma posição na carreira mais elevada e com muito mais experiência a dar aulas.” (D2)

Quadro 20 – Delegação da avaliação dos coordenadores

| Categoria P                              |    |   |
|--|----|---|
| Delegação da avaliação dos coordenadores |    |   |
| Subcategorias                            | N  | Entrevistados                             |
| Não                                      | 11 | D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7 D8,D10,D11,D12 |
| Sim                                      | 1  | D9  |

## **2.17. O peso da autoavaliação na classificação final dos avaliados**

Como se pode ver no quadro 21, a opinião dos diretores é divergente relativamente ao peso a atribuir à autoavaliação na classificação final dos avaliados, dividindo-se, genericamente, por três níveis de ponderação.

Enquanto uns defendem dever ter pouco peso, outros consideram que deve ser tida em conta e, outros ainda, que deve ter muito peso na ponderação da classificação final. As respostas dos diretores fazem-se acompanhar das respetivas justificações.

Vejamos o que diz um diretor sobre este assunto:

“ 25%, não concordando 25%! Por uma razão muito simples, eu na autoavaliação posso fazer elogios que não são mensuráveis e portanto o avaliador tem dois critérios ou assume aquilo como verdadeiro ou assume como falso, mas se assumir sabe que pode ser contestado [...] Eu posso fazer flores da minha autoavaliação, posso fazer chavões, posso pôr ali mil e uma coisas, que quem lê diz:

- Este individuo é um individuo excepcional!

E põe-se olhar para aquilo e diz-se:

- Isto é desta pessoa?” (D11)

O mesmo ponto de vista está presente noutra entrevista:

“As pessoas deviam ser um bocadinho mais honestas na forma como se autoavaliam.” (D5)

Estes testemunhos mostram que os diretores percecionam as autoavaliações como um campo propício ao enaltecimento pessoal, no qual os avaliados podem ser tentados a afirmar ter tido um desempenho que não corresponde à prática efetiva e à imagem que dela se tem. Conscientes de que, muitas vezes, a autoimagem não corresponde à heteroimagem, há diretores que julgam ser mais prudente que a autoavaliação tenha um peso pouco considerável na avaliação final do avaliado.

“Na minha perspetiva, não devia ter grande peso, devia ser meramente indicador.” (D5)

Ou ainda outra opinião:

“A autoavaliação deve ser apenas uma confirmação de quem acompanhou o professor, ver se ele está a dizer a verdade ou não [...]” (D9)

Outros testemunhos consideram que a autoavaliação deve ter um peso muito considerável, não deixando, porém, de colocar como condição a correspondência entre desempenho percebido como efetivo e o desempenho descrito pelo avaliado, associando assim, o grau de honestidade patente na autoavaliação ao peso que consideram dever ser-lhe atribuído na avaliação final.

“Na medida em que ela (autoavaliação) seja rigorosa, expresse a realidade da atividade de quem a realiza e haja evidências disso mesmo, parece-me que deverá ter um peso que possa influenciar o resultado final significativamente.” (D6)

Até porque, se o avaliador exercer um adequado acompanhamento do trabalho do avaliado, não é expectável que, no final, haja juízos de valor significativamente diferenciados.

“Trata-se de uma avaliação entre pares, o processo foi desenvolvido por ambos [...] as avaliações não devem divergir muito [...]” (D3)

Outros diretores sustentam que a autoavaliação deve ser discutida e analisada conjuntamente entre avaliador e avaliado e, a partir daí, ser tida em consideração na avaliação final, na medida em que represente o autorretrato do desempenho do professor.

É pertinente esclarecer que, nas suas intervenções, alguns diretores fazem a distinção entre a autoavaliação que afirmam ter sido feita e autoavaliação que consideram que se deve fazer, ou seja, uma autoavaliação consubstanciada numa verdadeira e efetiva reflexão pessoal relativa ao desempenho profissional. Assim, para eles, a importância da autoavaliação na avaliação final, está condicionada pela apropriação que os professores fazem do conceito e significado de autoavaliação.

Eis as intervenções ilustrativas:

“A autoavaliação, tudo depende de como ela é feita [...]é que não há uma consciência clara daquilo que se pretende. As pessoas fazem uma autoavaliação mas nem têm bem a noção do que é fazer uma autoavaliação, [...] A autoavaliação tinha que ser: o que é que eu fiz, o que fiz bem, o que é que eu fiz mal e o que posso melhorar! E isso em geral não tem aparecido, não tem aparecido. Sendo assim, ela não tem qualquer significado, não interessa para nada. Agora se tiver o significado de ser um processo em que as pessoas refletem e depois apresentam estratégias para eles próprios melhorarem e para a melhoria do sistema, então aí tem todo o sentido, se não for assim... Enquanto for pôr ali, frases desgarradas que muitas vezes vai buscar à internet, não... Eu só entendo a autoavaliação nesse sentido.” (D1)

No limite, há diretores que afirmam que, caso a autoavaliação fosse uma efetiva reflexão pessoal, podia servir de base para a apreciação do avaliador, atribuindo-lhe uma ponderação de 60%, o que reforçaria significativamente a responsabilidade de cada avaliado na sua avaliação.

“A autoavaliação ... num modelo de profissionalidade docente, eu dar-lhe-ia um peso enorme, ou seja, eu não atiraria números mas sei lá, 60% [...]. Nós não estamos nesse sistema, porque se nós tivéssemos o modelo avaliativo já perfeitamente estabelecido, se não tivéssemos o vício da nossa avaliação que não era nada (o modelo anterior a 2007), se nós tivéssemos o hábito normal de ser avaliados, [...] não veria mal em que esse relatório servisse como base e depois os avaliadores, relatores, diretor ou outro elemento do pedagógico, analisava o relatório e sabia o que aquela pessoa vale.” (D7)

A valorização que, neste caso, estes diretores atribuem à autoavaliação enquadra-se nas recomendações de alguns investigadores que encaram a autoavaliação como um espaço de autoanálise promotor do desenvolvimento profissional (Gonçalves, Alves e Machado, 2009; Bretel, 2002) “que mobiliza a reflexão como estratégia de ação” (Lima e Moreira, 2011: 108).

**Quadro 21 – O peso da autoavaliação na classificação final dos avaliadores**

| <b>Categoria Q</b>   |          |                      |
|--|----------|----------------------|
| O peso da autoavaliação na classificação final dos avaliados |          |                      |
| <b>Subcategorias</b>   | <b>N</b> | <b>Entrevistados</b> |
| Nos moldes atuais, não tem sentido                           | 1        | D1                   |
| Muito peso   | 3        | D2, D6, D7           |
| Deve ser considerada   | 2        | D3, D4               |
| Algum peso   | 4        | D5, D8, D9, D11      |
| Sem opinião  | 1        | D10                  |

### **2.18. Os avaliadores do desempenho docente**

A identificação das fontes foi uma das questões que deu azo a respostas mais longas por parte dos diretores. Analisados os dados das entrevistas, constata-se que todos os diretores consideram que a avaliação do desempenho dos professores deve ser entregue a elementos do corpo docente, porque sendo eles os especialistas em educação, são os que, sobre o assunto, detêm o mais profundo conhecimento (quadro 22). Os inquiridos dividem-se relativamente à proveniência destes avaliadores: uns defendem que os avaliadores docentes devem estar ao serviço na escola do avaliado, outros defendem o recurso a avaliadores externos à escola do avaliado.

Os primeiros justificam a sua opinião, referindo que só assim se consegue fazer um acompanhamento efetivo do docente em avaliação e construir uma imagem o mais aproximada possível do seu real valor, em oposição à perceção resultante de momentos de avaliação de desempenho pontuais e especialmente preparados e concebidos para esse efeito, como acontece no caso em que os avaliadores são elementos externos.

A este respeito, e quando questionados sobre em quem devia recair a responsabilidade da avaliação docente, quatro diretores (33,3%) afirmaram-se adeptos dos pares:

“Podem ser os pares, eu concordo com os pares. Entidade externa é muito mais ...é muito complicada porque fica descontextualizada, não acompanha, ainda é pior. Lá está, esse avaliador externo [...] o professor pode ser uma abécula, mas (o avaliador externo) iria ficar só com a ideia nua e crua da aula que ia assistir, mais nada. Ou pode ser um professor excepcional e, nesse dia, com o nervosismo porque dá, (para se ficar nervoso) a aula não corre bem e, às tantas, ao professor mais responsável é àquele a quem lhe acontece pior.” (D9)

Outro testemunho igualmente favorável aos pares não deixa, no entanto, de alertar para a necessidade de a estes se proporcionar formação em avaliação de desempenho, de modo a ultrapassar o principal constrangimento dos avaliadores, anteriormente identificado pelos diretores.

“Acho que deve ser da responsabilidade de outros docentes da própria escola, mas estes deveriam ter formação em supervisão, mas formação a sério e não alguma formação para tapar os olhos a quem não quer ver.” (D2)

Os seis diretores que advogam o recurso a avaliadores externos fazem-no por considerarem que estes avaliadores conferem mais isenção e neutralidade ao processo avaliativo, tal como se depreende desta intervenção:

“Permite uma observação mais limpa, longe das rotinas adquiridas e das proximidades positivas ou negativas [...].” (D4)

“Avaliação entre pares é muito problemática porque, quer as pessoas queiram quer não, há uma proximidade muito grande e a proximidade não permite que as pessoas tenham a racionalidade e a clarividência de afastar o que é pessoal da profissão, ou seja, a pessoa até pode ter essa clarividência, mas a outra parte não a tem, ou seja, quando há o problema pessoal que é colocado e começam as divergências e então o clima é terrível. Ente pares, talvez, talvez. Mas nunca entre pares da mesma organização. Acho que é um erro, porque as pessoas não estão habituadas a isso.” (D11)

Tudo indica que os diretores receiam os efeitos negativos da avaliação nas relações interpessoais e os efeitos destas na avaliação, temendo a criação de um ambiente instável e de tensão nada propício ao desenvolvimento da atividade letiva. Foi referido que, no dia-a-dia, os professores andam mal dispostos e que se vão ouvindo comentários de quem tem melhor nota é que deve trabalhar.

Pelo exposto, deduzimos que a opção pelos avaliadores externos é justificada, sobretudo, pela não concordância com o recurso a avaliadores da própria escola devido às relações de proximidade existentes entre o pessoal docente avaliador e avaliado. Esta postura, se não é no todo, é, pelo menos em parte, uma reação ao tipo de avaliadores proposto no modelo do DR nº 2/2010. É perceptível nas respostas, a imagem desfavorável que estes diretores adquiriram sobre a avaliação por pares, o que é deveras significativo, tendo em conta

o facto de terem acompanhado e vivenciado um processo avaliativo em que os avaliadores são os pares. Significa que a experiência colhida os leva a discordar desta opção avaliativa.

“A avaliação de docentes que permite efeitos positivos a nível profissional, na minha perspetiva, nunca deve ser feita diretamente pelos pares.” (D8)

Esta despectiva parece não ser uma novidade, nas escolas, já que também os professores afirmaram que, no ciclo avaliativo 2007/2009, os pares tinham sido um constrangimento à função dos avaliadores (Gomes, 2010). No entanto, no estudo realizado por Figueiredo e Alves (2010), a opção por avaliadores internos e externos parece não ter sido assim linear, pois o recurso aos pares foi encarado como um aspeto positivo e simultaneamente negativo. Positivo pela facilidade de conhecimento “ dos contextos em que se desenvolve o trabalho de cada professor” (Figueiredo e Alves, 2010: 273). Negativo pelo receio de que as relações de proximidade entre avaliadores e avaliados possam prejudicar o ambiente de trabalho, para além de poder influir “tanto positiva como negativamente nos resultados da avaliação” (Figueiredo e Alves, 2010: 273).

Alguns dos inquiridos consideraram que a avaliação do desempenho docente deve ser de responsabilidade partilhada. Partilhada, por avaliadores internos, ou seja, entre elementos da organização educativa do avaliado, nomeadamente, o diretor, o conselho pedagógico, os alunos e o próprio docente. E partilhada entre avaliadores internos e avaliadores externos. Estes diretores encaram como muito positivo o recurso a mais do que uma fonte de dados para obter informação sobre os vários domínios da atuação do professor, com o objetivo de construir uma imagem do desempenho do avaliado o mais fiel possível, fornecendo sustentação à emissão de um juízo de valor e à construção de planos de desenvolvimento profissional.

Relativamente à questão colocada sobre a responsabilidade da avaliação docente, um diretor respondeu:

“Partilhada. A participação na vida da escola pode e deve ser avaliada por quem está no terreno (os pares). A componente científica e didática deve ser da responsabilidade de alguém exterior (à escola) com formação apropriada, para garantia de rigor e isenção.” (D10)

Deve esclarecer-se que, neste registo de linguagem, *quem está no terreno*, significa os elementos da escola do avaliado e, que como se pode comprovar pelos vários testemunhos, refere-se aos pares do avaliado, nomeadamente os colegas professores, mas também à direção e ao conselho pedagógico.

“Aliás, acho que é fundamental que a direção intervenha, a direção tem que intervir no sentido de dar o seu feedback, porque para todos os efeitos é supervisor [...]. Quem é o superior hierárquico que não deve avaliar os outros? Nós também somos avaliados pelos nossos, eu acho que isso é obrigatório, tem que fazer parte.” (D7)

Quando questionados sobre os avaliadores externos, os diretores destacam elementos da inspeção geral do ensino, docentes de instituições de ensino superior ou professores pertencentes a outras escolas.

“Eu acho que seria uma equipa constituída naturalmente por alguém ligado ao Ministério da Educação, à Inspeção Geral de Educação e também elementos ligados à atividade académica do meio, mas externos à escola.” (D12)

“Eu acho que um modelo em que entrasse a direção e a tal instituição superior era por aí.” (D1)

Outra razão apresentada para a partilha de responsabilidades é o facto da utilização de várias fontes permitir a triangulação de dados, o que favorece e aumenta a objetividade e credibilidade do processo e logicamente a fiabilidade do julgamento emitido.

“Penso que entre pares só para o especto formativo, e também se deve ir buscar uma componente externa. Dá mais credibilidade ao sistema e contribui com mais objectividade.” (D3)

Questionados sobre a possibilidade de alunos e respetivos encarregados de educação poderem ser avaliadores dos professores, apenas dois diretores mostraram abertura a esta situação, sem, contudo, deixarem de apresentar as suas reservas e de ressaltar as condições em que, no seu entender, deveria ser realizada a apreciação do desempenho dos professores. Entendem que os encarregados de educação não estão na posse do conhecimento e de todas as variáveis que condicionam a atuação do professor, o que não lhes permite ajuizar com efetivo conhecimento de causa sobre essa atuação, para além de, em virtude dos laços afetivos e familiares com os alunos, não conseguirem ter o distanciamento necessário que lhes permita emitir um juízo isento. Nesse sentido, alertam que só poderia ser apreciada a relação escola/família, no desempenho do educador e do professor do 1º ciclo e no exercício do cargo de Diretor de Turma (DT).

“Pode ser o melhor professor do mundo, mas a verdade é que ali está a defender o seu educando o que não lhe permite o distanciamento necessário para ser isento.” (D11)

“Os pais não estão no terreno, [...] Eu não sou muito apologista dos alunos ou dos pais avaliarem uma coisa que se calhar não dominarão muito bem, não quer dizer que não o possam fazer... Se calhar num modelo, num país em que o nível cultural das pessoas seja mais elevado, tudo bem.” (D1)

Face aos constrangimentos por si apresentados, estes dois diretores consideram ser preferível que, para já, os encarregados de educação não intervenham na avaliação docente.

Os restantes dez consideram que os encarregados de educação não têm contacto com a grande maioria dos professores dos seus filhos, pelo que discordam que se constituíam como uma fonte de dados.

“Os pais, para serem avaliadores, é muito difícil porque não têm contacto com os professores. O único contacto que eles têm é com o do 1º ciclo, com a educadora de infância e com o DT. Para esses, única e exclusivamente para esses, podiam dar uma opinião em que havia um item qualquer onde os pais se podiam pronunciar. [...] Não concordo minimamente.” (D9)

Nas nossas leituras, encontrámos outros trabalhos de investigação (que confirmam esta posição também no seio dos professores (Alves & Aguiar, 2009; Gomes, 2010; Chagas, 2010; Mendonça, 2007)). Os professores, na sua maioria, consideraram que os pais e encarregados de educação não devem participar na avaliação de desempenho dos professores. Estes não estão devidamente inteirados sobre o seu trabalho e “não lhes é reconhecida competência para avaliar” (Alves & Aguiar, 2009:256).

Quanto aos alunos, os diretores estão divididos. Apenas dois consideram que os alunos se podem pronunciar sobre o desempenho dos seus professores, por entenderem que, pese embora o facto de gostarem de professores pouco exigentes, em termos de trabalho diário, quando chamados a pronunciarem-se sobre a atuação do professor, conseguem identificar, em regra, quem são os professores que ensinam melhor e trabalham mais.

Prova disso é o seguinte testemunho:

“Os alunos são uns bons avaliadores. É assim, se nos tivermos um professor baldas que deixa fazer tudo o que os alunos querem, os alunos dizem assim que ele é fixe. Com outro que é rigoroso, justo, os obriga a trabalhar e leva as coisas dentro da ordem e do rigor e os alunos até vão para lá sob pressão, quando chega o momento de dizerem quem é o melhor professor, eles vão dizer que é esse, não vão dizer que é o baldas, nunca!” (D9)

Os restantes diretores não são favoráveis à ideia de os alunos serem avaliadores dos seus professores. Justificam esta posição pela ausência de maturidade que condiciona a leitura e interpretação do desempenho do professor, correndo-se sérios riscos de não identificarem nem valorizarem as características que fazem de um professor, um bom professor. Outra das razões invocadas tem a ver com a ausência de conhecimentos pedagógicos que permitam ao aluno apreciar a atuação do professor a esse nível. Assim, embora entre os diretores inquiridos, haja quem admita a possibilidade de os alunos adquirirem essa maturidade a partir do ensino secundário e poderem então ser avaliadores dos seus professores, é ponto assente para dez diretores que os alunos não devem ser avaliadores dos professores.

Nesta lógica de ideias, um diretor, em desacordo com o testemunho anterior, refere:

“Um professor porreiro pode ser um excelente professor e pode não ser um bom professor! [...] ou seja, os alunos têm uma avaliação que corresponde muito mais aos interesses deles que aos interesses da qualidade docente.” (D1)

Um outro, mesmo admitindo que os alunos possam avaliar os seus professores, quanto à relação que estes estabelecem consigo e com os encarregados de educação, deu um testemunho em que reforçou a ideia de que os alunos não dispõem nem de maturidade nem de saber “técnico” que lhes permita construir um juízo consistente e duradouro.

“ [...] Depois pode subverter a avaliação, porque, normalmente, o aluno e estamos a falar de alunos do terceiro ciclo, e alguns do 10 e do 11º analisam o professor, veem se dá boas notas, se não dá boas notas e não a qualidade do ensino. Normalmente, um professor muito rigoroso, inflexível, etc, é mal visto pela generalidade dos alunos. E então a experiência é esta, se o aluno avaliasse o professor enquanto aluno e depois pedíssemos que fizesse a avaliação daquele professor daí a dez anos já era completamente diferente. Ele já ia ajuizar de maneira diferente e pensar que aquele professor é que me abriu os olhos, aquilo que eu aprendi dele é que é importante. Portanto, em meu entender, os alunos e os encarregados de educação não devem participar na avaliação.” (D11)

Em suma, podemos afirmar que as reflexões e opiniões dos participantes, no presente estudo, estão alinhadas com as recomendações da investigação educacional quando esta refere que “a decisão de consultar o primeiro cliente deve ser tomada com muito cuidado. A decisão de consultar os pais para esta avaliação exige cuidados meticulosos” (Tardif, 2010:45).

E importa acrescentar que compilados os dados, consideramos poder partilhar a conclusão de “ a maioria dos professores considera que a avaliação deve ser realizada por agentes externos à escola” (Cardoso, 2012: 279).

**Quadro 22 – Os avaliadores do desempenho docente**

| <b>Categoria R</b>                   |          |                      |
|--------------------------------------|----------|----------------------|
| Os avaliadores do desempenho docente |          |                      |
| <b>Subcategorias</b>                 | <b>N</b> | <b>Entrevistados</b> |
| Direção                              | 4        | D3, D5, D7, D8       |
| Pares                                | 4        | D2, D5, D7, D9       |
| Cons. pedagógico                     | 1        | D8                   |
| Alunos                               | 2        | D9, D7               |
| O próprio                            | 2        | D9, D5               |
| Exterior à escola                    | 5        | D4, D6, D8, D11, D12 |
| Partilhada (interna e externa)       | 3        | D1, D3, D10          |

## **2.19. Considerar os resultados escolares dos alunos na avaliação dos professores**

Ter em linha de conta os resultados dos alunos na avaliação dos professores foi um dos temas que deu origem a respostas, às quais está subjacente o mesmo tipo de argumento: a responsabilidade individual dos professores pelos resultados escolares dos seus alunos (quadro 23).

Um grupo de diretores manifestou a sua total discordância em relação à atribuição de peso aos resultados escolares dos alunos na avaliação de desempenho dos professores, apresentando como argumento que os resultados das aprendizagens não dependem só do desempenho dos professores, porque são fortemente condicionados por um conjunto de fatores: as características das turmas, o nível social dos alunos e o seu percurso escolar. Face a estas variáveis afirmam ser muito difícil aferir quais as consequências diretas da atuação docente em termos da qualidade e quantidade das aprendizagens adquiridas.

Com o argumento de o mesmo professor poder atribuir classificações diferentes em turmas diferentes, os diretores quiseram mostrar que o que está em causa é o perfil da turma e dos alunos que a compõem e não o desempenho do professor, pois sendo o mesmo professor, terá a mesma metodologia de trabalho e, logicamente, esperar-se-ia pouca variância de resultados.

“Não. Claramente não. Há muitas variáveis que o professor e a escola não conseguem controlar. Um professor que, em determinado ano, dá notas excecionais a uma turma, porque de facto aquela turma é transversalmente boa, no ano seguinte dá notas más, porque, transversalmente, a turma [...]” (D11)

“Os resultados escolares dos alunos são consequência do trabalho docente, mas não só. Há que ter em linha de conta toda a envolvente social, familiar, percurso anterior do aluno e uma multiplicidade de fatores que ultrapassam o professor e podem diminuir a sua atuação. O problema está em como aferir uns e outros.” (D10)

Há contudo opiniões que encaram a possibilidade dos resultados escolares pesarem na avaliação do professor, desde que esse peso seja adequadamente obtido, o que não é o caso do modelo em estudo.

“Na medida em que os resultados escolares dependem e muito das capacidades cognitivas dos alunos e de outros fatores que os envolvem, se for possível encontrar um modo de estabelecer uma relação entre todos estes aspetos de modo a não permitir que os resultados falseiem o empenho, a dedicação e o trabalho do professor, não vejo porque não devam ser tidos em conta, uma vez que eles acabam por ser a expressão, talvez a mais visível, da atividade docente.” (D6)

“Não vejo porque não sempre com uns “ses”, se tivermos uma avaliação do tipo daquela que eu disse acho que não te problemas nenhuns, o tipo de avaliação do dois não. Com o ciclo avaliativo que nós tivemos com o modelo do dois, não. Não, porque eu não medi as outras variáveis, que tipo de alunos é que o professor teve quanto tempo é que os teve, [...]” D7

E outro inquirido que defende que os resultados dos alunos devem ser ponderados e integrados na totalidade das turmas de um determinado professor e comparados com os resultados obtidos por outros professores. No entanto, esta situação só seria viável, caso houvesse uma avaliação aferida a todas as disciplinas.

“Sem ser estatístico, duas décimas acima ou duas décimas abaixo. Devia ser os resultados que obtenho com as minhas turmas e aquilo que os outros obtêm, quer dizer se está acima do padrão dos outros ou abaixo. E depois o professor tem várias turmas e consegue-se aferir [...]. Agora há outra coisa, devia haver aferição externa a todas as disciplinas ou com provas de aferição ou com exames ou testes intermédios, porque ajuda um pouco mais, é tudo igual, à mesma hora.” (D9)

Na nossa pesquisa bibliográfica, não encontramos defensores da utilização do aproveitamento escolar dos alunos (Curado, 2002). Aliás, é significativa a afirmação de que “qualquer ligação entre os resultados dos alunos em exames e a avaliação de desempenho é completamente rejeitada” (Ferreira, 2006: 205). Todavia, o reconhecimento crescente da responsabilidade dos professores pelo seu ensino, implica também uma certa dose de responsabilidade pelos resultados dos alunos, resultantes, em parte, das práticas de ensino utilizadas. Consequentemente, a correta medição dos resultados dos alunos e, sobretudo, a medição do contributo dos professores para esses resultados são duas preocupações para as quais a investigação educacional procura respostas (Tucker e Stronge, 2007).

**Quadro 23 – Considerar os resultados escolares dos alunos na avaliação dos professores**

| <b>Categoria S</b>   |          |                              |
|--|----------|------------------------------|
| Os resultados escolares dos alunos serem considerados na avaliação dos professores |          |                              |
| <b>Subcategorias</b>   | <b>N</b> | <b>Entrevistados</b>         |
| Concordância   | 4        | D1, D5, D6, D7               |
| Discordância   | 7        | D2, D3, D4, D8, D9, D10, D11 |
| Sem resposta   | 1        | D12                          |

## **2.20. Cumprimento dos objetivos da avaliação**

O Estatuto da Carreira Docente determina que os objetivos da avaliação de desempenho são: a melhoria da qualidade do serviço educativo; a melhoria da qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento profissional dos professores.

Em nenhuma das entrevistas foi encontrada uma resposta favorável relativamente ao facto do modelo de avaliação de desempenho conseguir atingir esses objetivos. Embora os diretores reconheçam que a avaliação de desempenho pode ter uma capacidade impulsionadora da melhoria a vários níveis, mostraram não acreditar (quadro 24) que o modelo em estudo tenha tido esse efeito e que portanto tenha sido promotor de melhoria.

É disso exemplo, a seguinte opinião:

“Não, por ser burocrático e não garantir o que se propõe, o acompanhamento do trabalho docente numa vertente formativa. O modelo é sobretudo classificativo ficando a vertente formativa sem base real e sustentada.” (D10)

Outro dos diretores entrevistados referiu que o modelo não atingiu os objetivos que se propunha, apresentando como justificação fatores extrínsecos e intrínsecos ao modelo. Deu como exemplo, as mudanças curriculares e mudanças ao nível organizacional que se têm vindo a suceder, no sistema de ensino, sem serem avaliadas e/ou reajustadas, o que não tem proporcionado a estabilidade necessária para se fazer um trabalho continuado com frutos ao nível da melhoria dos resultados escolares.

“Não, nenhum deles, (objetivos) porque há um conjunto de variáveis que não são controladas por nós. Relativamente à melhoria dos resultados, ora bem, são coisas que não são feitas por decreto, não são coisas que sejam vistas de um ano para o outro. Tem que ser um trabalho [...] não é possível elevar uma pessoa quando ele já está quase no fim do ciclo da sua formação e quando tem erros anteriores. Por outro lado, também tem que haver em termos das estruturas organizativas e da sua correspondência curricular algum tempo de estabilidade que permita que aquele seja testado seja avaliado [...] e está-se a tentar avaliar os professores perante um sistema que eles próprios reconhecem que não é bom, mas não têm meios para o mudar [...] e a coisa pior é as pessoas não se reverem no sistema.” (D11)

Dois outros diretores chamaram, inclusivamente, a atenção para a possibilidade do modelo poder ter um efeito contrário ao que se pretende, já que a sua aplicação veio criar situações de tensão entre os professores nas escolas, o que pode levar a considerar-se que, nessas condições, seja pouco provável que haja melhoria do processo ensino-aprendizagem.

“Não me parece [...] este modelo tem criado instabilidade nas escolas e até alguma crispação entre colegas.” (D6)

“Não. Antes pelo contrário, [...] veio piorar o ambiente que se vive nas escolas. Se há mau ambiente nas escolas, as escolas não podem funcionar bem, portanto não se pode cumprir esse objetivo. Acho eu.” (D5)

Quanto ao desenvolvimento profissional, o segundo diretor acrescenta que também não reconhece mérito na avaliação de desempenho até porque, segundo ele, muitos professores frequentam ações de formação para obtenção de créditos, uma das condições para a progressão na carreira.

“Muita gente faz ações de formação, porque somos obrigados a fazer e não para melhoria, desenvolvimento.” (D5)

Ainda relativamente aos efeitos imediatos da aplicação do modelo, é de assinalar outras perspetivas. É o caso do D8 que, perante o elevado número de docentes da sua organização educativa que solicitaram aulas observadas, mostra preocupação pelo facto de nem todos esses docentes caberem nas quotas, com consequências ao nível da desmotivação e do desinvestimento por parte dos professores no futuro.

“Como foi implementado sem as pessoas se aperceberem do efeito do modelo... pode ter criado uma onda positiva que como eu disse, se continuar vai criar um clima complicado pelos efeitos que ele tem. Por um lado, os docentes não estão preparados para serem avaliados e terem quotas. Por outro lado, pediram aulas, empenharam-se para isso e houve uma competição saudável e... a partir daí, ao serem goradas as expectativas, vão entrar numa situação defensiva.” (D8)

**Quadro 24 – Cumprimento dos objetivos da avaliação**

| <b>Categoria T</b>                     |          |  |
|--|----------|--|
| Cumprimento dos objetivos da avaliação |          |  |
| <b>Subcategorias</b>                   | <b>N</b> | <b>Entrevistados</b>                     |
| Atingiu os objetivos                   |          |  |
| Não atingiu os objetivos               | 10       | D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D10, D11 |
| Sem resposta                           | 2        | D9, D12                                  |

### **2.21. O Processo ensino-aprendizagem beneficia com a avaliação**

Decorrente dos objetivos e das finalidades da avaliação de desempenho docente, tornou-se pertinente conhecer a opinião dos diretores sobre os efeitos da mesma no processo ensino aprendizagem.

O que transparece das respostas é que não existe uma correlação direta e imediata entre avaliação de desempenho e os benefícios ao nível do ensino-aprendizagem. Os diretores mostraram ter a clara noção de que é pela melhoria das práticas profissionais dos docentes que se chega à melhoria do processo ensino-aprendizagem, sendo que é pela função formativa da avaliação de desempenho que se chega à melhoria das práticas.

Alguns diretores pronunciaram-se sobre esta questão, tendo como ponto de referência o modelo objeto deste estudo e reportaram-se às suas fragilidades para, por oposição, anteverem a existência de benefícios no processo ensino-aprendizagem.

É o caso do diretor D6, para quem os benefícios estão condicionados pela credibilidade e aceitação do modelo, por parte do público a que se destina. Se os professores acreditarem na consistência e rigor do modelo, mais facilmente se sujeitam a ele e o aceitam como uma possibilidade de melhoramento do seu desempenho.

“Sendo a avaliação de desempenho um processo credível que seja aceite pelos professores e motivador para práticas cada vez melhores e mais eficazes, penso que o processo ensino-aprendizagem só terá a ganhar com a sua existência, acabando os alunos por serem os principais beneficiados.” (D6)

“Se a avaliação de desempenho assumir um papel essencialmente formativo, trará melhoria ao desempenho docente e, conseqüentemente, benefícios ao processo ensino-aprendizagem.” (D10)

“[...] mas se essa avaliação fosse mesmo formativa levando à melhoria das práticas, com certeza que poderia beneficiar.” (D3)

Partindo, igualmente, da experiência adquirida com o modelo do DR nº 2/2010, um dos entrevistados diz rezear os efeitos da função sumativa da avaliação. Embora, reconhecendo que, num primeiro momento, a aplicação do modelo provocou alguma reflexão pessoal sobre as práticas, o que pode significar crescimento profissional, fez notar que a função sumativa, ao fazer a seleção dos melhores professores a quem são atribuídas as classificações mais elevadas, vai suscitar, a curto prazo, ambientes pouco favoráveis à troca e partilha de experiências profissionais, levando os professores a querer guardar para si os seus sucessos e fracassos, tentando ter, para apresentar no momento certo, as melhores evidências.

“Eu disse que qualquer modelo promove a reflexão... Depois deste ciclo avaliativo se este modelo continuar, ele vai começar a ter efeitos mais nefastos [...] quando começarem a ver que todos se empenharam, deram aulas muito boas, quando começarem a ver que pela aplicação das quotas, não entram nas classificações de mérito, vai criar uma revolta que a continuar este tipo de modelo, os docentes vão jogar na defensiva, [...]. É uma grande limitação na minha perspectiva, neste tipo de modelo.” (D8)

A ideia de que o modelo em causa não traz mais-valias ao processo ensino aprendizagem é transversal aos entrevistados, como se constata no quadro 25, havendo até um diretor que refere que nenhum dos modelos implementados desde 2007 trouxe benefícios ao processo ensino aprendizagem, tendo tido, sobretudo, efeitos negativos ao nível da carreira docente.

“Com este não. Eu digo isto de uma forma tão taxativa que parece que estou contra o processo de avaliação. Com este modelo [...] nós tivemos um modelo depois apareceu outro, agora apareceu este. O que aconteceu até hoje não devia ter acontecido, foi prejudicial para os professores, foi desestabilizador para o processo de trabalho, para o processo de ensino aprendizagem também. E muito bem se portaram os nossos colegas, eu aliás até digo muito bem se portaram e suportaram isto tudo. Não é fácil, os professores andaram a trabalhar não sei se vai ter influência, mas basta isto para destabilizar a carreira do professor.” (D7)

**Quadro 25 – O processo ensino-aprendizagem beneficia com a avaliação**

| <b>Categoria U</b>                                       |          |                              |
|--|----------|------------------------------|
| O processo ensino-aprendizagem beneficia com a avaliação |          |                              |
| <b>Subcategorias</b>                                     | <b>N</b> | <b>Entrevistados</b>         |
| Com este modelo não beneficiou                           | 7        | D2, D3, D4, D5, D7, D10, D12 |
| Beneficiou   | 1        | D8                           |
| Beneficia sempre   | 3        | D1, D6, D11                  |
| Sem resposta   | 1        | D9                           |

## 2.22. Caracterização do modelo de avaliação do D.R. nº 2/2010

A controvérsia negativa gerada em torno da avaliação de desempenho docente, manifestou-se quando chegou o momento de os diretores darem a sua opinião relativamente ao modelo do D.R. nº 2/2010, de 23 de junho.

As respostas dadas comparadas com as respostas relativas ao domínio da avaliação docente confirmaram que os diretores tal como os professores não discordam da avaliação de desempenho. A sua discordância direciona-se sobretudo para os procedimentos avaliativos. Testemunho desta afirmação é o quadro 26, no qual estão identificadas os aspetos negativos detetados no modelo de avaliação em análise.

**Quadro 26 – Fragilidades do modelo de avaliação do D.R. nº 2/2010**

| <b>Categoria V</b>                   |          |                                  |
|--------------------------------------|----------|----------------------------------|
| Fragilidades do modelo               |          |                                  |
| <b>Subcategorias</b>                 | <b>N</b> | <b>Entrevistados</b>             |
| Burocrático                          | 8        | D1, D2, D3, D4, D6, D8, D10, D12 |
| Difícil de operacionalizar           | 8        | D1, D2, D4, D5, D6, D8, D9, D10  |
| Negativa a avaliação por pares       | 3        | D1, D3, D12                      |
| Muitos avaliadores                   | 2        | D1, D8                           |
| Existência de quotas                 | 2        | D8, D11                          |
| Mérito através de duas aulas         | 2        | D2, D7                           |
| Gerador de conflitos                 | 2        | D1, D6                           |
| Documentos diferentes em cada escola | 1        | D7                               |
| Descritores e padrões muito latos    | 1        | D8                               |
| Não permite a função formativa       | 1        | D10                              |
| Opcional observação de aulas         | 1        | D11                              |

Como se comprova, a componente burocrática associada à difícil operacionalização do modelo são considerações transversais a todos os diretores. Tratou-se do tópico cujas respostas incluíram uma crítica negativa muito forte.

Vejamos alguns comentários:

“O mais difícil foi compreender a aplicação do modelo. O legislador não conseguiu prever a sua aplicação.” (D8)

“Ela (a avaliação) é tão complexa, tão complexa que eu não vejo nada de bom.” (D9)

A dificuldade com que as escolas se debateram para pôr em prática o modelo ficou patente na decisão da escola de um dos diretores participantes:

“[...] foi operacionalizar todo o sistema de avaliação! É uma coisa difícil e quase impossível de fazer. Nós tomámos uma posição que foi escrever à DGRHE a dizer que éramos incompetentes para [...]” (D5)

A falta de objetividade reconhecida por 4 diretores interliga-se com outros aspetos apontados. Por exemplo, a existência de vários relatores por escola tornou complexa a harmonização das classificações já que cada relator fez uma interpretação pessoal e subjetiva dos padrões e descritores de desempenho.

Outro constrangimento do modelo prendeu-se com a avaliação por pares que aliada às medidas tomadas pela tutela, a que já fizemos referência no capítulo III e que visavam ultrapassar o insuficiente número de avaliadores que satisfizessem os requisitos legais, levou à descredibilização do modelo.

“As soluções encontradas fragilizaram o próprio modelo.” (D10)

E obviamente acabaram por pôr em causa os objetivos que se pretendiam atingir, pois o sentir generalizado é que:

“o próprio sistema corrompeu-se a si próprio.” (D11)

Por um lado, a existência de vários relatores em cada organização educativa sem formação adequada e, por outro, a existência de quotas, foram fatores indutores da competição entre professores e de conflitos relacionais.

Acresce que pelo facto de muitos professores bastante qualificados não terem solicitado observação de aulas, levou a que outros, possivelmente menos qualificados, vissem nesta circunstância a possibilidade de obter uma classificação bastante positiva. Logo, em alguns casos, as classificações mais elevadas podem não corresponder aos melhores desempenhos efetivos. É a esta situação que se refere o diretor D11:

“Aproveita a oportunidade! Isto é grave. É a completa subversão de todo o sistema. Gravíssimo! E isto pode mesmo criar problemas à organização no seu todo, mas particularmente aos departamentos curriculares”

Esta situação acabou por se verificar, porque como referiu um diretor “ o modelo é sobretudo classificativo ficando a vertente formativa sem base real e sustentada.” (D10)

Consequentemente, o que estava em causa para os professores era a competição pela melhor classificação, tendo em conta os benefícios que dela poderão advir, ao nível da progressão na carreira.

Relativamente às consequências da implementação do modelo, pareceu-nos deveras significativa a intervenção de um dos diretores:

“ [...] mas a sua implementação desafia estruturas complexas de poder laboral e profissional na instituição, na organização [...] e a sua aplicação afigura-se cheia de fragilidades, uma vez que os normativos burocráticos e as atitudes dos seus executores enquanto avaliadores entre pares, promove uma implementação irregular, complexa, injusta, arbitrária, ocasional subjetiva [...]. (D3)

### **2.23. Potencialidades do modelo de avaliação**

Perante a caracterização que os diretores fizeram relativamente ao modelo de avaliação, considerámos pertinente questioná-los sobre os possíveis aspectos positivos do mesmo.

Das respostas obtidas, registámos que apenas 2 diretores (D1 e D7) identificaram duas potencialidades no modelo, como se pode ver no quadro 27. De facto, a imagem negativa que os diretores denotaram relativamente aos procedimentos avaliativos, volta a impor-se neste tópico de análise, tal como se deprende da opinião seguinte:

“Tenho dificuldades em encontrar potencialidades.” (D10)

Assim, a avaliação por pares e o do grupo de recrutamento são dois dos critérios relativos à nomeação dos avaliadores referidos como positivos, como comprovam os testemunhos seguintes:

“O facto do professor avaliado ser avaliado por professor da mesma área disciplinar, penso que é uma potencialidade!” (D1)

“Tem uma potencialidade que, na minha perspetiva, acho que é fundamental e eu acho que não se deve perder, a avaliação por pares! Ao contrário do que muitos pensam, eu penso que é uma potencialidade.” (D7)

Relativamente aos avaliadores, o diretor D7, considerou ainda que a constituição de um júri de avaliação é também um fator positivo do modelo em estudo, pelo facto de envolver na apreciação do desempenho dos professores vários docentes representantes dos vários ciclos de ensino. Segundo ele:

“Por outro lado, é interessante a constituição de um júri, júri esse que também é ... que são pares da escola. E até por norma e por bom senso [...] há uma diferenciação da comissão coordenação de avaliação de desempenho, o que enriqueceu o processo.” (D7)

Para o diretor D1, os padrões de desempenho, cuja definição foi considerada na pesquisa bibliográfica como uma necessidade (OCDE, 2009b; Rodrigues e Peralta, 2008), foi igualmente um aspeto significativamente positivo do modelo de avaliação.

“Outra potencialidade deste modelo foi quanto a mim aquela questão da definição dos padrões de desempenho. [...] a mim pareceu-me que isso foi muito bom, foi talvez das melhores coisas que apareceram. O facto de teres um padrão de desempenho igual para todo o país, para todas as escolas criou alguma uniformidade.” (D1)

**Quadro 27 – Potencialidades do modelo de avaliação**

| <b>Categoria W</b>                            |          |                      |
|---|----------|----------------------|
| <b>Potencialidades do modelo de avaliação</b> |          |                      |
| <b>Subcategorias</b>                          | <b>N</b> | <b>Entrevistados</b> |
| Padrões de desempenho definidos               | 1        | D1                   |
| Avaliação por pares                           | 1        | D7                   |
| Constituição de um júri                       | 1        | D7                   |
| Processo dialogado                            | 1        | D1                   |

No final das entrevistas, solicitámos aos diretores que idealizassem um modelo de avaliação de desempenho docente. Regra geral, as respostas a esta questão não foram muito ricas. A razão de ser desta situação diz respeito ao facto de os diretores considerarem que o modelo por si idealizado, deveria ser o oposto do que tinham identificado como negativo, no modelo de avaliação do D.R. nº 2/2010. Por esse motivo, os diretores limitaram-se, nesta questão, a propor aspetos que não tinham sido abordados, no decurso das entrevistas e que se encontram elencados no quadro 28.

Quadro 28 – Sugestões/pistas para a elaboração de um novo modelo de avaliação docente

| <b>Categoria X</b>                                       |          |                      |
|--|----------|----------------------|
| <b>Elaboração de um novo modelo de avaliação docente</b> |          |                      |
| <b>Subcategorias</b>                                     | <b>N</b> | <b>Entrevistados</b> |
| Ligado a instituições de ensino superior                 | 1        | D1                   |
| Avaliadores credenciados                                 | 2        | D2, D7               |
| Grelha e descrição                                       | 1        | D9                   |
| Reflexão crítica   | 2        | D8, D5               |
| Observação de aulas regular e sem avaliação              | 2        | D7, D8               |

Com base nos dados recolhidos, embora não os possamos considerar significativos dado o reduzido número de respostas, verificámos que dois diretores consideram importante que a avaliação de desempenho de professores recorra, regularmente, à técnica de observação de aulas. Julgamos que na origem desta constatação está o facto da observação de aulas ser considerada “um fator indutor do desenvolvimento profissional, da melhoria das práticas docentes e da promoção da reflexividade crítica” (Machado, Alves e Gonçalves, 2001: 10).

Para que estes objetivos sejam atingidos, os diretores julgam que da observação de aulas não deve resultar uma classificação numérica de modo a que a apreciação qualitativa das práticas docentes ocorra num contexto de abertura e disponibilidade para a aprendizagem profissional. Pretende-se, deste modo, proporcionar feedback formativo aos docentes.

Também a reflexão crítica individual foi apontado como devendo fazer parte do processo de avaliação de desempenho, numa clara valorização da autoavaliação e da responsabilidade de cada docente pela sua avaliação e crescimento profissional.

“Um modelo que se baseasse numa reflexão escrita, que em termos de processo avaliativo, as aulas não entrassem. Uma observação de aulas para estimular a partilha de práticas docentes. No relatório crítico devia transparecer essa situação de enriquecimento e de partilha.” (D8)

É também importante para três diretores, a questão dos avaliadores de desempenho. Tendo a falta de confiança nos avaliadores sido apontada como um dos grandes constrangimento do modelo de avaliação do D.R. nº 2/2008, os avaliadores são de opinião que esta situação deve ser resolvida e que os avaliadores docentes deverão ser elementos credenciados. Um diretor propõe a sua ligação às instituições de ensino superior de modo a garantir desde logo que os avaliadores sejam pessoas com formação científica e técnica adequada.

Para o diretor D10, a avaliação de desempenho devia recorrer a grelhas de registo de dados e grelhas descritivas, sendo a apreciação do desempenho docente realizada a partir da descrição da atuação docente. Além disso, este diretor recomenda a uniformização de critérios e de instrumentos, a nível nacional; de modo a combater a dispersão e diferenciação entre escolas.

## **Conclusões**

Ao iniciar este trabalho, era nosso desejo abordar a avaliação de desempenho docente segundo a imagem que dela têm os diretores de escolas, já que estes assumem a responsabilidade de pôr em marcha processos de avaliação cujo formato tem merecido imensa contestação nas escolas, mas não são chamados a pronunciarem-se sobre o assunto, nem é visível o seu ponto de vista relativamente ao mesmo.

Na construção do estudo, lutámos com a nossa incapacidade de organizar a informação recolhida a partir da bibliografia consultada. Tudo nos parecia importante, pelo que a tarefa de seleção da informação, numa espécie de discriminação positiva de ideias, foi um processo moroso, de avanços e recuos. Tal facto fez-nos enveredar por várias vertentes, levando-nos a gastar imenso tempo em imensas leituras. Por outro lado, durante muito tempo, andámos perdidos com a sensação de que se tratava de um tema árido, dada as recentes mudanças a que esteve sujeito, e por percebemos que solicitar a opinião dos participantes, sem terem aplicado o modelo de avaliação em análise, não traria ao estudo uma base sólida. Por conseguinte, decidimos aguardar que o modelo avaliativo 2009/2011 chegasse ao fim, para que pudéssemos, então, questionar os diretores das escolas.

Terminar este trabalho foi um processo contraditório. Sendo certo que foi compensador o sentimento do objetivo cumprido, ou seja, a realização de uma investigação e, através dela, termos chegado a algumas conclusões que, de algum modo, poderão contribuir, ainda que muito modestamente, para a compreensão do fenómeno em estudo; também é verdade que vivenciámos um sentimento de frustração, por termos deixado para trás muita informação e vários problemas e linhas de investigação suscitadas pelas reflexões e registos que fizemos durante as leituras que fomos realizando.

Dados estes esclarecimentos, passaremos à abordagem do tema em si. Os trabalhos académicos consultados, nomeadamente teses de mestrado e doutoramento (Cardoso, 2012; Gomes 2010; Chagas, 2010; Figueiredo, 2009; Borges, 2009; Mendonça, 2007; Ferreira, 2006; a publicação da revista *Elo 16*, as recentes publicações das edições *Pedago*, da editora *De facto Editores*, da *Areal Editores*, do Conselho Científico para a Avaliação de Professores mostram-nos que em Portugal, na generalidade, o debate em torno desta temática se tem direcionado para a perspectiva dos docentes, quer na qualidade de avaliados quer na de avaliadores.

Das consultas efetuadas, retivemos que a maioria dos professores reconhece a utilidade da avaliação de desempenho mas questiona os modelos de avaliação implementados

desde 2008, pondo em causa a legitimidade científica dos avaliadores, os procedimentos avaliativos, bem como os efeitos da avaliação em termos de progressão na carreira. É certo que os diretores são docentes e são avaliadores, mas a sua responsabilidade e intervenção no processo é muito mais abrangente que qualquer outro avaliador nas escolas, competindo-lhes, na qualidade de presidentes de comissão de coordenação de avaliação de desempenho, assegurar, além da operacionalização do processo avaliativo, o seu acompanhamento e supervisão desde o início ao fim de cada ciclo de avaliação. Por esse motivo, considerámos importante acrescentar aos estudos existentes a visão dos diretores, convictos de que o exercício do cargo os obriga a um debate e reflexão profundos sobre o tema. Para esta decisão, concorreu igualmente a nossa convicção de que os diretores têm uma percepção sólida sobre o clima de escola inerente ao processo avaliativo, a partir da qual constroem uma visão mais conciliatória, integrando nela as preocupações dos avaliados, dos avaliadores e dos órgãos de direção.

Acresce esclarecer que algumas das investigações, regra geral, estudos de caso, contam com a participação dos diretores, mas a sua perspectiva está integrada no conjunto de avaliadores das escolas, grupo que integra um diretor entre vários coordenadores de departamento, vários professores titulares ou vários relatores.

Entendemos, portanto, que a opinião de um conjunto de diretores pode formar um todo significativo, a partir do qual se poderão identificar os enfoques mais ou menos consensuais, ao nível da direção dos estabelecimentos escolares, contribuindo para o conhecimento do tema do estudo.

Por outro lado, fizemo-lo na expectativa da aprendizagem que ele nos proporcionaria, fruto da nossa vontade de compreendermos não só o fenómeno avaliação de desempenho em si, mas também um *certo mundo que o rodeia*, ou seja, a vertente política e o efeito que sobre ela tem a vertente da regulação transnacional das políticas educativas. Queríamos estar na posse do conhecimento para lá do senso comum que nos permitisse entrar com alguma sabedoria na discussão sobre a avaliação de desempenho e termos, a esse nível, uma participação e opinião teoricamente fundamentadas.

Chegados a esta etapa, compete-nos apresentar agora as conclusões do estudo empírico. No entanto, sem querermos ser repetitivos, considerámos oportuno elencar alguns pressupostos gerais sobre avaliação.

Assim, da revisão da literatura, aferimos que é amplamente consensual que o processo de avaliação é importante para a gestão da qualidade e para melhoria do desempenho e a sustentabilidade das organizações educativas.

Que todo o processo avaliativo se reveste de uma dimensão política na medida em que quer a tutela, quer a escola, quer os avaliadores, quer os avaliados articulam, negociam e defendem interesses específicos e que, por conseguinte, a avaliação deve satisfazer necessidades individuais e organizacionais.

Que a avaliação de desempenho docente deve ser entendida, não como o salvo-conduto para o sucesso dos sistemas de ensino, mas sim como uma parcela de uma política avaliativa mais ampla com vista à obtenção da melhoria e da qualidade da educação.

Que a lógica de conciliação entre a função sumativa e a função formativa da avaliação de desempenho implica definir o que se entende por qualidade do ensino, implica formar avaliadores eficazes e identificar o impacto das estratégias de ensino dos professores na aprendizagem dos alunos.

Que a avaliação do desempenho docente, se for implementada segundo um modelo teoricamente bem construído e bem implementado, é na atualidade a melhor estratégia de desenvolvimento profissional dos professores, em virtude de implicar a responsabilização dos professores pela sua própria aprendizagem e produção de conhecimento.

### **Resenha das conclusões do estudo empírico**

Relativamente ao estudo empírico, os dados recolhidos permitiram-nos satisfazer todas as questões que nos propusemos responder. Tal como fizemos noutras etapas, também nesta fase, decidimos apresentar as conclusões circunscritas aos dois subtemas que nortearam esta investigação: o significado da avaliação de desempenho e o modelo de avaliação do D.R. n.º 2/2010, de 23 de junho. As respostas fornecidas pelos entrevistados e o respetivo tratamento conduziram-nos a um conjunto de conclusões que pretendem traduzir o que os diretores pensam sobre a avaliação de desempenho docente.

Quanto à primeira questão temática, o *significado da avaliação de desempenho*, o estudo empírico permitiu-nos concluir que:

- A avaliação de desempenho é perspectivada pelos diretores como muito importante;
- A avaliação de desempenho é importante, porque contribui para o desenvolvimento profissional do corpo docente e este, por sua vez, para a qualidade do ensino em geral;

- Os diretores têm expectativas significativas relativamente aos efeitos da avaliação na melhoria das práticas docentes e, conseqüentemente, na melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- Os principais e mais diretos beneficiários/destinatários da avaliação são os professores e os alunos. No entanto, as famílias, o sistema de ensino e a administração central também tiram proveito da avaliação docente;
- A avaliação de desempenho deve diferenciar o mérito;
- A observação de aulas deve sempre ser tida em conta na aferição da excelência do desempenho;
- A avaliação de desempenho docente deve ser de responsabilidade partilhada (um avaliador da escola e um avaliador externo);
- Os avaliadores de desempenho docente deverão ser sempre professores e do mesmo grupo de recrutamento dos avaliados;
- Os encarregados de educação e os alunos não reúnem condições para serem avaliadores dos docentes;
- O acompanhamento efetuado pelo avaliador deve ser sistemático e abordar todas as dimensões da função docente;
- A autoavaliação deve ser tida em conta na apreciação e classificação final do desempenho, caso seja fiel ao desempenho efetivo do avaliado;
- A avaliação de desempenho deve realizar-se de acordo com os ciclos de mudança de escalão.

Do exposto, cumpre salientar a confiança que os diretores depositam nas finalidades da avaliação de desempenho docente e nos possíveis efeitos positivos diretos e indiretos que a mesma pode ter na comunidade escolar.

Quanto à segunda questão temática, *o modelo de avaliação do D.R.nº2/2010*, as conclusões que retirámos a partir da opinião dos participantes são as seguintes:

- O modelo não atingiu nenhum dos objetivos propostos e, nessa lógica, nem trouxe benefícios ao processo ensino-aprendizagem nem conseguiu diferenciar o mérito dos desempenhos dos avaliados;
- A falta de avaliadores com legitimidade científica foi uma das maiores fragilidades do modelo, causadora, em grande parte, do seu insucesso;
- Os documentos de referência identificados no modelo foram considerados como os mais pertinentes. No entanto, desse grupo, podem excluir-se os objetivos individuais,

já que, atendendo ao seu caráter facultativo, não são tão pertinentes quanto os restantes;

- A dispensa da avaliação do domínio científico-pedagógico merece discordância, devendo ser condição de acesso às menções superiores de desempenho;
- A diferenciação do mérito não deve estar completamente dependente da observação de duas aulas, mas antes da apreciação do desempenho como um todo;
- O acompanhamento efetuado pelos relatores respeitou o cumprimento das seguintes tarefas: observação de aulas, leitura do relatório de autoavaliação e proposta de classificação final<sup>5</sup>. Não foram sinalizadas situações de interação permanente e de apoio, tal como preconizado pelo legislador;
- O maior constrangimento ao desempenho dos avaliadores foi a carência de formação em avaliação de desempenho. Um outro constrangimento também relevante foram as relações de proximidade entre avaliadores e avaliados;
- A principal dificuldade sentida pelos diretores, enquanto presidentes da comissão de coordenação da avaliação de desempenho, consistiu em compreender e arquitetar a operacionalização do modelo. Contudo, a ausência de formação específica em avaliação de desempenho foi também uma grande dificuldade para os diretores.

Do exposto, retomamos duas ideias-chave. Por um lado, julgamos que a experiência do modelo de avaliação do D.R. n.º2/2010 provou, no estudo empírico, não ser um modelo bem-sucedido. A revisão da literatura já nos tinha alertado para essa possibilidade que decorre, não só dos critérios administrativos que regularam a nomeação dos avaliadores, como da falta de formação em avaliação de desempenho transversal aos vários intervenientes, e sobretudo da falta de formação dos avaliadores. Tal facto veio, de novo, comprovar que o sucesso de qualquer modelo de avaliação está muito dependente da qualidade e legitimidade dos avaliadores.

Por outro, consideramos ainda importante destacar a quase unanimidade de opiniões relativamente à necessidade de os professores serem avaliados na sua atividade letiva. Aliás, é ponto assente para os diretores que só devemos considerar um professor muito bom ou excelente quando o mesmo tiver dado provas de um desempenho elevado na sua prática letiva e no domínio científico e didático.

---

<sup>5</sup> D.R. n.º2/2012 de 23 de junho, art.º 14.º, ponto 2, alíneas b), c) e d)

Decorrente das conclusões apresentadas, foi-nos possível perspetivar e elencar um conjunto de pressupostos que, segundo os diretores, deverão ser contemplados num novo modelo de avaliação.

Assim, destacamos que um sistema de avaliação de professores deve diferenciar o mérito e que, para essa diferenciação, devem ser tidas em conta todas as dimensões da profissionalidade docente, incluindo a componente científico-pedagógica, sendo indispensável o procedimento da observação de aulas. Deve recorrer a avaliadores internos e externos, devendo estes ter um posicionamento na carreira superior ao avaliado, pertencer ao mesmo grupo de recrutamento e serem detentores de formação especializada em avaliação de desempenho.

A autoavaliação deve ser ponderada e considerada para a classificação do avaliado.

O professor deve trabalhar em função dos objetivos e metas expressas nos documentos estruturantes da organização escolar, nomeadamente o PE e o PAA (âmbito local e nacional) e da função docente, nomeadamente os padrões de desempenho profissional (âmbito nacional).

O espaço temporal de cada ciclo avaliativo deve corresponder ao número de anos que compõem os escalões na carreira, associando a avaliação de desempenho à progressão na carreira.

Neste último balanço, não podemos deixar de referir que a realização das entrevistas ocorreu no final do ano letivo 2010/2011 e, uns meses depois, em fevereiro de 2012, foi publicado o D.R. nº 26/2012, de 21 de fevereiro, que estabeleceu um novo modelo de avaliação de desempenho docente.

Neste contexto, considerámos pertinente debruçarmo-nos, ainda que de um modo sucinto, sobre este novo modelo de avaliação e averiguar das alterações por ele introduzidas, bem como a sua concordância ou discordância relativamente às opiniões dos participantes nesta investigação.

Assim, da análise do normativo, destacamos que:

- Como é evidente, os princípios da avaliação são os reconhecidos pelos diretores e visam a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem com a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes (artº3º);
- O desempenho docente é avaliado nas dimensões científica e pedagógica, na participação na escola e relação com a comunidade e na formação contínua e desenvolvimento profissional (artº 4º);

- a avaliação de desempenho docente passa a ser composta por uma componente interna e externa (nº1, artº 7º) sendo que a cada uma delas corresponde um avaliador, o que significa que a responsabilidade da avaliação é partilhada por um avaliador interno e por outro externo ( alínea e), artº 8º);
- os avaliadores internos e externos são nomeados de acordo com os requisitos de posicionamento igual ou superior ao avaliado (alínea a), artº 13º); pertença ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado (alínea b)); titularidade de formação em avaliação de desempenho ou supervisão pedagógica ou posse de experiência profissional em supervisão pedagógica (alínea c)). Ressalve-se que o avaliador interno é o coordenador do departamento curricular que pode, no entanto, designar outros avaliadores, desde que cumpram os requisitos anteriormente enunciados (nº 1 e 2, artº 14º);
- ao avaliador externo compete proceder à observação de aulas (nº 3, artº 7º), procedendo à avaliação externa da dimensão científico-pedagógica(nº 2, artº 13º);
- ao avaliador interno compete avaliar a dimensão científico-pedagógica, a participação na escola e a relação com a comunidade, a formação contínua e o desenvolvimento profissional (nº 3, artº 14º);
- o ciclo de avaliação coincide com o período correspondente aos escalões da carreira docente (nº 1, artº 5º).
- Instituiu-se como quadro de referência obrigatória para todos os docentes, as metas e objetivos traçados no projeto educativo da escola/agrupamento de escolas. O contributo do docente para a concretização das referidas metas pode ficar expresso num projeto docente que é, no entanto, opcional;
- A observação de aulas mantém-se obrigatória para o acesso à menção de excelente, o que reitera a intenção de, no despiste de desempenhos excelentes, dar relevância aos domínios e indicadores relativos à prática letiva. Mantém-se também obrigatória para os 2º e 4º escalões e os docentes em período probatório (artº 18º);
- O período destinado à observação de aulas é de 180 minutos, o que implica um aumento significativo, tendo em conta que, no modelo anterior, estava estipulada a observação de duas aulas, o que, no caso das escolas dos participantes no estudo, correspondia a 90 minutos;
- Mantém-se o relatório de autoavaliação, enquanto documento de reflexão sobre a atividade desenvolvida pelo docente, visando implicar o avaliado na identificação de

oportunidades de desenvolvimento profissional e na melhoria dos processos de ensino e resultados escolares (artº 19º);

- Mantem-se a existência de quotas para a atribuição das menções de muito bom e excelente.

Assim sendo, apurámos que o modelo do atual ciclo avaliativo vem ao encontro das expectativas dos diretores envolvidos no estudo empírico, nos seguintes aspetos:

- A obrigatoriedade da diferenciação dos desempenhos em função da ponderação das três dimensões em avaliação. Está expressamente estabelecida a especial relevância atribuída à dimensão científico-pedagógica que conta com uma ponderação de 60%, sendo que, caso haja lugar à avaliação externa (observação de aulas), esta representa 70% dos anteriores 60% (artº 22º). Para a centralidade dada às práticas letivas, concorre ainda a obrigatoriedade de observação de aulas para a atribuição da menção de excelente;
- O recurso a avaliadores internos e externos, pertencendo estes últimos ao grupo de recrutamento do avaliado;
- Os ciclos avaliativos são coincidentes com o número de anos dos escalões da carreira, sendo requisito obrigatório para a progressão;
- Os elementos de referência para a avaliação são os objetivos e metas fixadas no Projeto Educativo (artº 6º);
- A obrigatoriedade do relatório de autoavaliação contendo a reflexão sobre a atividade desenvolvida anualmente.

Porém, nem todas as recomendações dos diretores colheram eco no D.R. nº 26/2012, de 21 de fevereiro. De entre estas, chamamos a atenção para:

- Os avaliadores externos podem não ser portadores de formação especializada em avaliação de desempenho. Para o exercício da função, basta-lhes possuírem experiência profissional em supervisão. No entanto, para o cumprimento deste requisito verificou-se ser suficiente terem sido relatores no ciclo avaliativo 2009/2011.
- Os avaliadores internos são os coordenadores de departamento, podendo delegar a responsabilidade da avaliação, caso haja no seu departamento docentes que reúnam os requisitos exigidos aos avaliadores externos. Tal não sendo possível, manter-se-á o coordenador como avaliador interno. E, assim sendo, não há, na prática, obrigatoriedade de o avaliador e avaliado pertencerem ao mesmo grupo de recrutamento.

Ao terminar este ponto, considerámos oportuno verificar que o actual modelo de avaliação de desempenho docente, seguiu algumas das sugestões do da OCDE (2009c). Assim, verifica-se que o modelo apresenta mecanismos que visam aprofundar a articulação da avaliação para o desenvolvimento profissional da avaliação para a progressão na carreira. Recorre a avaliadores internos visando fornecer ao avaliado um feedback contextualizado nas suas especificidades e na especificidade do contexto educativo. E recorre a avaliadores externos a quem cabe proceder à observação de aulas, visando promover a melhoria das práticas letivas. Estes dois procedimentos avaliativos realizam-se em espaços temporais diferenciados, de acordo não só com a recomendação da OCDE (2009a) mas também de autores por nós já referenciados, no capítulo I.

Assim, a avaliação realizada no interior da escola que conta com o relatório de autoavaliação e com a intervenção do avaliador interno, realiza-se anualmente. A avaliação que conta com o avaliador externo e com a observação de aulas realiza-se até ao penúltimo ano de permanência nos escalões da carreira.

Acresce que a OCDE (2009a) recomendou que a avaliação assentasse em três elementos nucleares: a observação de aulas, a autoavaliação e um documento simplificado no qual deverão constar as práticas pedagógicas, o que foi posto em prática no novo modelo de avaliação.

### **Limitação deste estudo**

O nosso estudo apresenta algumas limitações. Julgamos que a centralidade recente do tema é, em si mesma, uma limitação, uma vez que as mudanças foram, a nosso ver, demasiado significativas e rápidas e o lapso de tempo decorrido poderá ainda não ter permitido o distanciamento necessário à apreensão, na globalidade, da sua relevância e implicações.

Outra limitação, em nosso entender, prende-se com aspetos específicos dos modelos avaliativos desde 2008, ou seja, os participantes no estudo só vivenciaram a avaliação com recurso a avaliadores internos, pelo que a opção por avaliadores externos carece de experimentação e posterior validação das opiniões a esse respeito.

Pela nossa parte, apontamos também algumas limitações. Desde logo, a dificuldade em processar a informação, na medida em que poderemos nem sempre ter sabido distinguir a informação essencial da informação redundante. Por outro lado, a inexperiência própria de um iniciante fez com que, nem sempre tenha sido fácil manter o distanciamento no decurso das

entrevistas, tendo havido momentos em que, por força do entusiasmo da conversa, os entrevistados quiseram saber como determinada situação tinha sido resolvida na nossa escola e também nós, pontualmente, nos deixámos levar e entrevistamos. A constatação deste inconveniente levou-nos a ter uma postura mais reservada nas restantes entrevistas.

### **Possibilidades de estudo**

Dado tratar-se de um tema assaz importante, com sérias implicações na vida profissional e pessoal dos docentes, pensamos que deve ser alvo de reflexão permanente e sistemática. Consideramos pertinente que, no final do atual ciclo avaliativo, sujeito ao modelo de avaliação do D.R. nº26/2012, de 21 de fevereiro, se proceda a um estudo similar, de modo a confirmar ou infirmar as conclusões obtidas neste estudo.

Uma outra questão importante e deveras interessante parece-nos ser o estudo do posicionamento dos professores relativamente aos avaliadores externos agora implementados.

Julgamos ainda pertinente retomar um aspeto do D.R. nº2/2008 que dizia respeito à intervenção dos professores na avaliação do seu coordenador de departamento, por entendermos ser esta uma estratégia reguladora do desempenho dos coordenadores no grupo que lidera.

## **Bibliografia**

Abrantes, Pedro (2010). Políticas de avaliação e avaliação das políticas: o caso português no contexto ibero-americano. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 53, pp.25-42.

Afonso, Isilda Lourenço (2009). *Recursos e percursos. Para a avaliação de desempenho dos docentes*. Lisboa: Plátano Editora.

Afonso, Almerindo (1998). *Políticas Educativas e a Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho.

Afonso, Almerindo (2007). Políticas Educacionais e Obsessão Avaliativa, *Contrapontos*, vol. 7, nº 1, p. 11-22, Itajaí. Consultado em outubro de 2010, em [www.univali.br/seer/index.php/rc/articla/viewtile/888/741](http://www.univali.br/seer/index.php/rc/articla/viewtile/888/741).

Afonso, Almerindo (2002). *Reformas da Administração Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.

Afonso, Almerindo (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável. Crítica à accountability baseada em testes standartizados e rankings escolares, *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp. 13-29.

Afonso, Natério (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.

Afonso, Natércio (2007). Comentário do moderador. In Conselho Científico para a Avaliação de Professores. *Avaliação de professores. Visões e possibilidades. Actas da Conferência Internacional*. Lisboa, pp.72-74.

Aguiar, José e Alves, Maria (2010). A avaliação de desempenho docente: tensões e desafios na escola e nos professores. In Alves Maria e Flores Maria. *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda, pp. 229-258.

Alaíz, Vítor, Góis, Eunice e Gonçalves, Conceição (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.

Alarcão, Isabel e Roldão, Maria (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Almeida, Fernando (1996). *Avaliação de desempenho para gestores*: Editora McGraw-Hill de Portugal.

Alves, Maria e Machado, Eusébio (2008). Para uma perspectiva dialógica de avaliação de escola. In Alves, Maria e Machado, Eusébio (Orgs). *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores, pp.97-108.

Alves, Maria e Machado, Eusébio (2010). Introdução: a avaliação do desempenho docente como questão política In Alves, Maria e Machado, Eusébio. O Pólo da Excelência: Caminhos para a Avaliação de Desempenho Docente. Porto: Areal Editores, pp. 89-104.

Alves, Maria, Flores, Maria e Machado, Eusébio (2011). Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho. Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 9 -16.

Amaral, Maria; Moreira, Maria e Ribeiro, Deolinda (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo estratégias de reflexão. In Alarcão, Isabel (org) Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.

Assaél, Jenny e Pavez, Jorge (2008). La construcción e implementación del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente Chileno: Principais Tensiones e Desafios. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1 (2). Pp. 41-55. Consultado em junho de 2010, em <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art3.pdf>

Avalos, Beatrice (2010). O sistema chileno de avaliação de desempenho docente. In Maria Flores. A avaliação de professores numa perspectiva internacional Sentidos e Implicações. Porto: Areal Editores, S.A. pp. 45-63.

Azevedo, Joaquim (2002). O fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do século XXI. Porto: Edições Asa.

Azevedo, Joaquim (2007). Sistema educativo mundial: ensaio sobre a regulação transnacional da educação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Barber, Larry W. (1997) Autoevaluación. In Millan, Jason e Darling-Hammond, Linda. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: Editorial La Muralla, pp.300-315.

Bacharach, Samuel, Conely, Sharon e Shedd, Joseph (1997). Cómo evaluar profesorado para promociones y aumentos salariales. In Millan, Jason e Darling-Hammond, Linda. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: Editorial La Muralla, pp.188-207.

Bardin, Laurence (2008). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, Lda.

Barreira, Carlos e Rebelo, Piedade (2008). Avaliação de desempenho docente, desenvolvimento profissional e sucesso escolar dos alunos: uma conciliação possível? Florianópolis. Comunicação apresentada no VIII Colóquio sobre Questões Curriculares, pp.1-10.

Barroso, João (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas educativas. Revista Educação e Sociedade, Campinas, Volume 26, n. 92, pp 725-751 Consultado em junho 2010, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92a02.pdf>

Barroso, João (2006). A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da política. In Adriano Moreira (Org). A autonomia das escolas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 23-48.

Béltran, Rueda (2008). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de México, in *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*, vol. 1, número 3(e), pp.9-17. Consultado em fevereiro de 2011, em [http://www.rice.net/riee\(numeros/vol1-num3-e/art1.pdf](http://www.rice.net/riee(numeros/vol1-num3-e/art1.pdf)

Berk, Ronald (2005). Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness, *Internacional Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, volume 17, nº 1, pp.48-62. Consultado em maio de 2010, em <http://www.isetl.Org/ijthe>

Bergamini, Cecília e Beraldo, Deobel (1988). *Avaliação de Desempenho Humano na Empresa*. Brasil: Editora Atlas S.A.

Blanco, Elías, Pacheco, José e Silva, Bento (1988). *Avaliação do professor*. Revista Portuguesa de Educação, 1 (2) pp. 89-102.

Bodgan, Robert e Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. Porto

Bolívar, António (2003). *Como melhorar as escolas estratégias e mudanças de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.

Bolívar, António (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços da melhoria? In Leite, Carlinda e Lopes, Amélia (Orgs). *Escola, currículo e formação de identidades. Estudos de investigação*. Porto: Edições Asa, pp. 13-50.

Borges, Nuno (2009). *Avaliação de desempenho docente: a perspectiva dos professores de educação física*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Porto. Consultada em abril de 2010, em: <http://hdl.handle.net/10216/19755>

Bretel, Luis (2002). Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial, pp.1-35. Consultado em janeiro de 2011, em <http://www.scribd.com/doc/30195055/Evaluacion-docente>

Caetano, António (1997). *Avaliação de desempenho: metáforas, conceitos e práticas*. Lisboa: Editora RH.

Caetano, António (2008) *Avaliação de Desempenho - o essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Horizonte.

Câmara, Pedro, B. da, Guerra, Paulo Baldeira, Rodrigues, Joaquim Vicente (2007). *Novo Humanator. Recursos humanos e sucesso empresarial*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Campos, Maria (2005). *A avaliação e gestão do desempenho dos professores*. Tese de Doutoramento. Faro: Universidade do Algarve. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Campos, Bártolo (2004a). *Novas dimensões do desempenho e formação de professores*. Repositório da Universidade Aberta. Consultado em março de 2011, em <http://hdl.handle.net/10400.2/155>

Campos, Bártolo (2007). Uma visão panorâmica da avaliação do desempenho docente na Europa e na América. In Conselho Científico para a avaliação de professores. Avaliação de professores. Visões e possibilidades. Actas da Conferência Internacional. Lisboa, pp.49-54.

Canário, Rui (2001). A prática profissional na formação dos professores. Lisboa: IEE. Consultado em maio de 2010, em <http://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/resumos-palestrantes/RuiCanario.pdf>

Cardoso, Ana (2012). A Avaliação do Desempenho Docente e o Professor Titular: um estudo de caso numa perspetiva organizacional. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Carneiro, Roberto (2001). Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 ensaios para o século XXI. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Chagas, Célia (2010). A Avaliação de Desempenho de Professores no quadro da regulação da educação: um estudo de caso numa escola secundária. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa. Instituto da Educação. Consultado em janeiro de 2012, em <http://hdl.handle/10451/2976>

Chiavenato, Idalberto (1990). Recursos Humanos. S. Paulo: Editora Atlas, SA.

Chiavenato, Idalberto (1999). Gestão de pessoas: o novo papel dos Recursos Humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Elsevier Editora.

Chunga, Sigfredo (2006). Evaluación de desempeños docentes. Agence canadienne de développement international. Informe n° 45, pp.1-11.

Clímaco, Maria (2007). Comentário à intervenção de Gérard Figari. Avaliação de professores. In Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Visões e possibilidades. Actas da Conferência Internacional. Lisboa, pp.27-30.

Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2008). Recomendações n°2/CCAP/2008, de 7 de julho. Princípios orientadores sobre a organização do processo de avaliação de desempenho docente. Consultado em novembro de 2010, em <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>

Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2009a). Parecer n°2/CCAP/2009, de 6 de julho. Parecer solicitado ao CCAP pelo Ministério da Educação relativo ao ciclo seguinte da avaliação de desempenho docente. Consultado em dezembro de 2010, em: <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>

Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2009b). Recomendação n°5/CCAP/2009, de 8 de Junho. Regime de avaliação de desempenho docente. Contributos para a tomada de decisão. Consultado em dezembro de 2010, em: <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>.

Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2010). Relatório sobre a aplicação do 1º ciclo de avaliação do desempenho docente. Estudo com base no inquérito por questionário à rede pública de escolas de Portugal Continental. Consultado em novembro de 2010, em: <http://www.ccap.min-edu.pt/relatorios.htm>

Costa, Estela (2007). Contributos para uma análise cognitiva da política de avaliação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, pp. 49-58. Consultado em janeiro de 2010, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Coutinho, Clara (2006). Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000). In *Actas do Colóquio da AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 1-12. Consultado em março de 2012, em <http://hdl.handle.net/1822/6497>

Couto, Lúcia (2010). Implementação do novo modelo de avaliação do desempenho docente: a perspectiva de uma EB 2/3 entre 2001 e 2009. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação apresentada à Universidade de Lisboa. Consultado em dezembro de 2012, em: <http://hdl.handle.net/10451/2956>

Cruz, Isabel (2009). Observação de aulas: estratégia de desenvolvimento profissional. *Revista Elo* nº16, pp.137-157.

Cruz, Isabel (2011). Potenciar as práticas de observação de aulas – supervisão e colaboração In Machado, Eusébio, Alves, Maria e Gonçalves, Fernando (Orgs). *Observar e avaliar as práticas docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 81-94.

Cunha, António (2008). *Ser professor. Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.

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

Danielson, Charlotte (2008). *Novas tendências na avaliação de professores*. Consultado em abril de 2010, em <http://www.danielsongroup.org/articleEvaluation.htm>

Danielson, Charlotte (2010). *Melhorar a prática profissional. Um quadro de referência para a docência*. Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação: Editorial do Ministério da Educação.

Day, Christopher (2010). *Formas de avaliação docente em Inglaterra: Profissionalismo e Performatividade*. In Flores, Maria (Org). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: Sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores, pp. 141-161

Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional dos professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Day, Christopher, (1999). *Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores*. In Estrela, Albano e Nóvoa, António (Orgs). *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 95-114.

Darling-Hammond, Linda (2010). *Reconhecer e potenciar a eficácia docente: Guia para decisores políticos*, In Flores, Maria (Orgs). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e Implicações*, Porto: Areal Editores, pp.198-233.

De Ketele, Jean-Marie, Roegiers, X. (1993). Metodologia da recolha de dados fundamentos dos métodos de observações, de questionário, de entrevistas e de estudo de documentos. Lisboa: Instituto Piaget.

Díaz, Amparo (2003). Avaliação da qualidade das escolas. Porto. Edições ASA.

Domingos, José (2003). A autonomia da classe docente. Porto: Porto Editora.

Duke, Daniel, Stiggins, Richard (1997). Más allá de la competencia mínima: evaluación para el desarrollo profesional. In Millan, Jason e Darling-Hammond, Linda. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: Editorial La Muralla, pp.165-187.

Estevão, Carlos (2001). Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialéctica do reajustamento da justiça e da modernização. Repositorium da Universidade do Minho. Revista Portuguesa da Educação, pp 155-178. Consultado em Outubro de 2010, em <http://hdl.handle.net/1822/549>

Esteves, Manuela (2006). Análise de conteúdo. In Lima Jorge e Pacheco José. (Org.) Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora.

Fernandes, Alexandra, Caetano, António (2007). A avaliação do desempenho. In Caetano, António e Vala, Jorge (Orgs). Gestão de Recursos Humanos. Contextos, processos e técnicas. Lisboa: Editora RH, pp. 357-387.

Fernandes, Domingos (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. Revista Portuguesa da Educação, 19 (2) pp. 21-50.

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

Fernandes, Domingos (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. In Revista Elo, nº16, pp. 19-23.

Ferreira, Carlos Amílcar Santos (2006). Avaliação de desempenho docente: expectativas dos professores. Tese de mestrado em Gestão e Planificação da Avaliação. Universidade Portucalense. Consultado em março de 2010, em <http://hdl.handle.net/123456789/55>

Figari, Gérard (2008). Avaliação das escolas: questões, tendências e modelos. In Alves, Maria e Machado, Eusébio. Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos. Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 41-72.

Figari, Gérard (2007). A avaliação dos professores Entre o controle e o desenvolvimento. In Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Avaliação de professores. Visões e possibilidades. Actas da Conferência Internacional. Lisboa, pp. 17-26.

Figari, Gérard (1999). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino In Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In Estrela, Albano e Nóvoa, António (Orgs). Avaliação em educação: novas perspectivas, Porto, Porto Editora, p. 139-154.

Figueiredo, Luísa (2009). *A Avaliação de Desempenho Docente: estudo do processo de implementação com professores da educação especial*. Dissertação de mestrado em Educação (área de especialização em avaliação). Braga: Universidade do Minho. Consultado em março de 2011, em: <http://hdl.handle.net/1822/11125>

Figueiredo, Luísa e Alves, Maria (2010). *Consequências da avaliação de desempenho docente: perspectivas de professores da Educação Especial*. In Alves Maria e Flores Maria. *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda, pp. 259-279.

Fitzgerald, Tanya (2010). *Supervisão institucionalizada? A gestão do desempenho nas escolas da Nova Zelândia*. In Flores, Maria (Org). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e Implicações*. Porto: Areal Editores, pp. 55-81.

Flores, Maria (2009). *Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso português*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2 (1), pp. 239-256. Consultado em novembro de 2010, em <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art13.pdf>

Flores, Maria (2009). *Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso português*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2 (1), pp.239-256. Consultado em outubro de 2010, em <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art13.pdf>

Flores, Maria, Hilton, Gilian e Niklasson, Laila (2010). *Reflexão, Profissionalismo e qualidade de professores*. In Alves, Maria e Flores, Maria (Orgs). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo Lda, pp. 19-34.

Formosinho, João; Oliveira-Formosinho, Júlia e Machado, Joaquim (2010). *Docência, interação pessoal e desenvolvimento humano*. In *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp.11-24.

Freitas, Maria (2009). *Avaliação de desempenho docente: o desenvolvimento de um processo integrado*. In *Revista Elo 16*, pp.167-180.

Gomes, Céu (2010). *A Avaliação do Desempenho Docente: objetivos e controvérsias*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Lusófona. Consultado em agosto de 2011, em: <http://hdl.handle.net/10437/1155>

Iwanicki, Edward (1997). *Evaluación de professorado para la mejora de escuelas*. In Millan, Jason e Darling-Hammond, Linda. *Manual para la evaluación del professorado*. Madrid: Editorial La Muralla, pp. 222-239.

Goldrick, Liam (2002). *Improvement Teacher Evaluation To Improve Teaching Quality*. Issue Brief. Consultado em dezembro de 2011, em: <http://www.nga.org/cda/files/1202IMPROVINGTEACHEVAL.pdf>

Gonçalves, Fernando (2010). *Da observação de aulas à avaliação do desempenho docente: cinco princípios, um corolário e uma resposta. O primado da legitimidade explicativa ou as explicações da infra-ecologia*. In Alves, Maria e Machado, Eusébio. *O pólo da Excelência: Caminhos para a Avaliação de Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores, pp.54-88.

Guerra, Miguel (2002). *Entre bastidores o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.

Guerra, Miguel (2003). *Tornar visível o quotidiano*. Porto: Edições Asa.

Góis, Eunice e Gonçalves, Conceição (2005). *Melhorar as escolas – Práticas eficazes*. Porto: Edições Asa.

Hadji, Charles (2010). *A avaliação de professores em França. Da inspeção ao acompanhamento pedagógico*. In Flores, Maria (Org). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores, pp. 114-139.

Hadji, Charles (1994). *A avaliação, regras do jogo, das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Editora McGraw-Hill de Portugal.

Ingvarson, Lawrence (2010). *Identificar e recompensar os professores de sucesso na Austrália. O que aprendemos? Para onde vamos?* In Flores, Maria (Org). *Avaliação de professores numa perspectiva internacional Sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores. pp. 84-110.

Lafond, André (1998). *A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração*. In *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Porto: Edições Asa, pp.9-24.

Levy-leboyer, Claude (1991). *Avaliação do pessoal na empresa*. Lisboa: Editorial Presença.

Lessard-Hérbert, Michelle, Goyette, Gabriel e Boutin, Gérard (2008). *Investigação qualitativa fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, Licínio e Afonso, Almerindo (2002). *Reformas da Educação Pública Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.

Lima, Jorge (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Lima, Jorge e Pacheco, José (2006). *Fazer investigação contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Lima, Jorge (2008). *Análise comparativa dos sistemas de avaliação do desempenho docente europeu*. In *Ozarfaxinars, nº3 Especial. Avaliação de desempenho docente*. Consultado em dezembro de 2010, em <http://www.cfaematosinhos.eu>

Lima, Maria e Moreira, Jacinta (2011). *Concepções sobre avaliação e o (Plano de) Desenvolvimento Profissional*. In Alves, Maria, Flores, Maria e Machado, Eusébio (Orgs). *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho*. Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 123-151.

Lourenço, Dídia (2008). A avaliação de desempenho docente. Necessidades de formação percebidas pelos professores avaliadores: um contributo para a definição do plano de formação. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa. Consultada em dezembro de 2009, em <http://hdl.handle.net/10451/781>

Machado, Joaquim e Formosinho, João (2009). Desempenho, mérito e desenvolvimento para uma avaliação mais profissional dos professores. In Revista Elo nº16, pp. 287-306.

Machado, Eusébio, Alves, Maria e Gonçalves, Fernando (2011). Apresentação da obra. In Machado, Eusébio, Alves, Maria e Gonçalves, Fernando (Orgs). Observar e avaliar as práticas docentes. Santo Tirso: De facto Editores, pp. 7-16.

Mackay, I. (2000). 35 Questionários de gestão de recursos humanos. Monitor.

Marcelo, Carlos (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Revista de Ciências da Educação, 8, pp. 7-22. Consultado em Junho de 2010, em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Marques, Fátima, Aníbal, Graça, Graça, Vasco, Teodoro, António (2008). A unionização das políticas educativas no contexto europeu. In Revista Iberoamericana de Educación, 48, pp. 93-110.

Martins, Maria, Pessoa, Teresa e Vaz-Rebello, Piedade (2011). Avaliação do desempenho: emoções e sentimentos dos professores. In Alves, Maria, Assunção, Maria e Machado, Eusébio (Orgs). Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho. Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 69-100.

Máximo-Esteves, Lídia (2008). Visão panorâmica da investigação-acção. In Lima, Jorge e Pacheco, José (Orgs) Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora. Pp. 105-125.

Mendonça, Marília (2007). A participação dos pais na avaliação de desempenho docente. Dissertação de mestrado em Análise e Social e Administração da Educação apresentado à Universidade de Aveiro. Consultado em janeiro de 2010, em <http://hdl.handle.net/10773/1007>

Messias, Joaquim (2009). A avaliação de desempenho dos professores e o papel da supervisão. Um estudo exploratório dos professores do 1º ciclo do ensino básico. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Mestre, Maria (2002). Avaliação num contexto de supervisão. Lisboa: Instituto de Inovação e Desenvolvimento Educacional.

Michael, Scriven (1997). Selección del profesorado. In Millan, Jason e Daeling-Hammond, Linda. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: Editorial La Muralla, pp. 107-164.

Morais, Jorge (2009). A avaliação de desempenho dos docentes – Uma ferramenta ao serviço da gestão. Revista Elo nº16, pp. 11-18.

Moreira, Maria (2009a). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação. Consultado em janeiro de 2011, em [http:// handle.net/1822/10366](http://handle.net/1822/10366)

Moreira, Maria (2009b). Supervisão interpares, avaliação e autonomia profissional. In Revista Elo nº 16, pp. 37-39.

Moreira, Maria (2011). O lugar da observação na avaliação docente: O que vale o que observamos? In Alves, Maria, Flores, Maria e Machado, Eusébio (Orgs). Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho. Santo Tirso: De Facto Editores, pp.17-38.

Morgado, José (2005). Currículo e profissionalidade docente. Porto: Porto Editora.

Mota, Virgínia (2009). O novo modelo de avaliação do desempenho docente: formação e percepções dos agentes avaliativos. Repositório digital. Universidade de Coimbra, consultado em fevereiro de 2011, em <http://hdl.handle.net/10316/12135>

Moura, Estevão de (2000). Gestão de Recursos Humanos. Influências e determinantes do desempenho. Edições Sílabo, Lda.

Murillo, Javier (2007). Uma visão panorâmica da avaliação de desempenho docente na Europa e na América. In Conselho Científico para a Avaliação de Professores (Orgs). Actas da Conferência Internacional. Avaliação de professores Visões e realidades, Lisboa, pp. 33-42.

Murillo, Javier, Román, Marcela (2008). La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa e fuente de oportunidades en el campo educativo. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1 (2). Consultado em abril de 2010, em <http://www.rinace.net/niee/numeros/vol1-num2/editorial-pdf>

Natriello, Gary (1997). Consecuencias deseadas e imprevistas: propósitos e efectos de la evaluación del profesorado. In Millan, Jason e Darling-Hammond, Linda. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: Editorial La Muralla, pp.23-49.

Nevo, David (2005). The conceptualization of educacional evaluation: an analytical review of the literature. In House Ernest. New Directions in educational evaluation. Oxon: RoutledgeFalmer, pp. 15-29.

OCDE (2009a). Teacher evaluation. A conceptual framework and examples of country practices. Consultado em novembro de 2010, em [www.oecd.org/dataoecd/16/24/44568106.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/16/24/44568106.pdf)

OCDE (2009b). Evaluation and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices. Consultado em novembro de 2010, em [www.oecd.org/document/20/0,3343,en\\_2649\\_36263231\\_44111636\\_1\\_1\\_1\\_37455,00.html](http://www.oecd.org/document/20/0,3343,en_2649_36263231_44111636_1_1_1_37455,00.html).

OCDE (2009c). Teacher evaluation in Portugal. OCDE review. By Santiago, Paulo, Roseveare, Deborah, Amelsvoort, Gonnine, Manzi, Jorge e Mathews, Peter. Consultado em outubro de 2010, em <http://www.oecd.org/dataoecd/17/32/43327186.pdf>

Pacheco, José e Flores, Maria (1999). Formação e avaliação de professores. Porto: Porto Editora.

Pacheco, José (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In Pacheco, José e Lima, Jorge. Fazer investigação contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, pp. 23-49.

Peterson, Kenneth (1997). Asesoramiento y evaluación para el profesorado principiante. In Millan, Jason e Darling-Hammond, Linda. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: Editorial La Muralla, pp.147-164.

Pacheco, José Augusto (2009). Para a sustentabilidade avaliativa do professor. In Revista Elo nº 16, pp.43-49.

Parente, Regina (2009). Falar de supervisão pedagógica. In Revista Elo nº 16, pp. 125-136.

Pereira, Íris (2011). Avaliação fria, avaliação quente. Contributos para a discussão da complexidade do processo de avaliação de desempenho docente. In Alves, Maria, Flores, Maria e Machado, Eusébio (Orgs). Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho. Santo Tirso: De Facto Editores, pp.39-67.

Perenoud, Philippe (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning process: Towards a wider conceptual field. *Assesment in Education. Principles, Ploicy & Praticce*, 5, (1), pp. 85-102.

Perrenoud, Philippe (1999). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistemática da mudança pedagógica. In Estrela, Albano e Nóvoa, António (Orgs). Avaliação em educação: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, pp. 171-190.

Peterson, Kenneth, (1997). Asesoramiento y evaluación para el profesorado principiante. In Manual para la Evaluación del Profesorado. Editorial La Muralla, S.A.

Ponte, João Pedro (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. Consultado em abril de 2012, em <http://hdl.handle.net/10481/4372>

Ponte, João Pedro (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA 2* (4), pp. 153-180.

Posada, Juan (2009). La Evaluación de los Profesores: trivializar la evaluación o evaluar lo trivial? In Ruivo, João e Trigueiros, António (Orgs). Avaliação de desempenho de professores. Associação Nacional de Professores: RVJ Editores.

Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc Van (2005). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa, Gradiva.

Ramos, Conceição Castro (2007). A importância da avaliação de desempenho de professores. In Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Actas da Conferência Internacional. Avaliação de professores. Visões e possibilidades. Lisboa, pp. 11-16.

Reis, Paulo (2011). Construir um referencial para a observação de aulas em contexto de avaliação de desempenho docente: o contributo da referencialização. In Machado, Eusébio, Alves, Maria e Gonçalves, Fernando (Orgs). Observar e avaliar as práticas docentes. Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 47- 63.

Rocha, J. (1997). Gestão de recursos humanos. Lisboa: Editorial Presença.

Reis, Pedro (2011). Observação de aulas e avaliação de desempenho docente. In Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Edição Ministério da Educação.

Rodrigues, Ângela e Peralta, Helena (2008). Algumas considerações a propósito da avaliação de desempenho de professores. Pp. 1-17.

Roldão, Maria (1999). Os professores e a gestão do currículo perspectivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora.

Roldão, Maria do Céu (2003). Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença.

Román, M. & Murillo, F. J. (2008). La Evaluación del Desempeno Docente: objecto de disputa e fuente de oportunidades en el campo educativo. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1 (2), pp. 1-6. Consultado em Abril de 2010, em <http://www.rinace.net/riee/números/vol1-num2/editorial.pdf>

Román, Marcela, Murillo, Javier (2009). La evaluación de los aprendizajes escolares: un recurso estratégico para melhorar a qualidade educativa. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2, (1), pp.4-9. Consultado em março de 2010, em <http://www.rinace.net/riee/números/vol2-num1.html>

Rosales, Carlos (1992). Avaliar é reflectir sobre o ensino. Edições Asa.

Roullier, Jean (2008). A auto-avaliação de um projecto de escola: uma profissionalização de um autor colectivo. In Alves, Maria e Machado, Eusébio (Orgs). Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos. Santo Tirso: De Facto Editores, pp.73-96.

Sanches, Mário (2008). Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho - Identidades, visões e instrumentos para acção. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Scheerns, J. (2004). Melhorar a eficácia das escolas. Edições Asa. Porto.

Schimid, Günter (2007). A perspectiva austríaca. In Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Avaliação de professores. Visões e possibilidades. Actas da Conferência Internacional. Lisboa, pp. 68-71.

Scriven, M. (1997). Truth and objectivity in evaluation. In Chelimsky. Eleanor, Shadish, William. Evaluation for the 21<sup>st</sup> Century: A Handbrosk. London. Sage Publications, Lda, pp. 477-500

Seco, Graça (2002). A satisfação dos professores. Porto: Edições Asa.

Silva, António (2009). Três notas sobre a (auto)avaliação do desempenho docente como prática de subjectivação profissional. In *Revista Elo* nº 16, pp-147-157.

Simões, Gonçalo (2000a). A avaliação de desempenho docente: em demanda de um novo profissionalismo. *Inovação*, 13 (2-3), pp. 161-176.

Simões, Gonçalo (2000b). A avaliação de desempenho docente. Lisboa: Texto Editora.

Simons, Helen (1999). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In Estrela, Albano e Nóvoa, António (Orgs). *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 155-170.

Stodolsky, Susan (1997). Observación en el aula. In Millan, Jason e Darling-Hammond, Linda. *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Editorial La Muralla, pp.243-264.

Stronge, James (2010). O que funciona, de facto, na avaliação dos professores: breves considerações, In Flores, Maria. *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores, pp.22-43.

Sugrue, Ciaran (2010). Profissionalismo e performatividade: a experiência dos professores irlandeses no tango entre a política e a prática. In Flores, Maria. *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores, pp.164-195.

Tardif, Lacques, e Faucher, Caroline (2010). Um conjunto de balizas para avaliação da profissionalidade dos professores. In Alves, Maria e Machado, Eusébio (Orgs). *O pólo da excelência: Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores, pp. 32-53.

Tarrinha, Abílio (2010). Observação do ensino, no âmbito da avaliação de desempenho docente. Tese de mestrado em Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.

Teixeira, Francisco (2009). Avaliação do desempenho docente: da supervisão hierárquica à supervisão democrática. In *Revista Elo* nº16, pp. 61-98.

Teodoro, António (1990). *Os professores situação profissional e carreira docente*. Lisboa: Texto Editora.

Teodoro, António, Torres, Alberto (2005). *Educação Crítica e Utopia Perspectivas para o século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.

Veloz, Héctor Valdés (2000). Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del desempeño, pp. 2-19. Consultado em <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>

Veloz, Héctor (2006). Los docentes en el sistema educativo cubano: analisis de su carrera, desarrollo profesional e evaluación de su desempeño in Encuentro Internacional sobre evaluación. Consultado em:

[www.oei.es/docentes/.../docentes\\_sistema\\_educativo\\_cubano\\_analisis\\_carrera\\_desarrollo\\_profesional\\_evaluacion\\_desempeno\\_valdes.pdf](http://www.oei.es/docentes/.../docentes_sistema_educativo_cubano_analisis_carrera_desarrollo_profesional_evaluacion_desempeno_valdes.pdf)

Vicente, N. (2004). Guia do gestor escolar da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade. Porto: Edições Asa.

Xu, Yaoying (2004). Teacher portfolios: an effective way to assess teacher performance and enhance learning. Consultado em:  
[www.ctu.edu.vn/centers/cfl/leraninggresoure/ebooks/57.pdf](http://www.ctu.edu.vn/centers/cfl/leraninggresoure/ebooks/57.pdf)

## **Anexos**

## Anexo 2 - Análise das entrevistas por categorias e subcategorias

|   | Subcat. | Frases ilustrativas  |
|---|---------|--|
| Cat. A - Importância da avaliação de desempenho docente | A1      | <p>“Eu atribuo uma importância muito grande à avaliação de desempenho, para mim é assim, sem avaliação não há melhoria da qualidade do ensino, eu acho que é fundamental” (D1)</p> <p>“Eu atribuo uma significativa importância à avaliação de desempenho [...]” (D3)</p> <p>“Penso que a avaliação de desempenho é fundamental.” (D6)</p> <p>“Penso que é um elemento fundamental.” (D7)</p> <p>“A avaliação de desempenho é importante para o próprio professor refletir [...]” (D10)</p> <p>“Eu atribuo uma grande importância [...]” (D12)</p>   |
|   | A2      | <p>“Acho que a avaliação é importante [...]” (D5)</p> <p>“Penso que a avaliação de desempenho pode ter contributos positivos...” (D8)</p>  |
|   | A3      | <p>“A avaliação de desempenho vem da necessidade de graduar o desempenho dos docentes [...] isso faz com que haja um maior interesse por parte desses profissionais em desenvolverem e se empenharem nas funções que lhe são confiadas [...]. Mas no meu entender a grande maioria dos docentes não precisava de uma avaliação [...] pois o desempenho dessa grande maioria é bastante bom 8...” (D2)</p>  |
| Cat. B - Finalidades da avaliação                       | B1      | <p>“[...]sem avaliação não há melhoria da qualidade do ensino, eu acho que é fundamental, a avaliação traz uma melhoria geral da qualidade porque traz uma motivação acrescida basicamente para os professores...” (D1)</p> <p>(A avaliação é um) “momento de reflexão sobre o que cada um faz e ponto de partida para a mudança e melhoria das práticas de cada docente.” (D6)</p> <p>“Visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos” (D3)</p> <p>“[...] pode levar à melhoria das práticas dos professores [...]” (D5)</p> <p>“[...] e ponto de partida para a mudança e melhoria das práticas.” (D6)</p> |
|   | B2      | <p>“[...] a avaliação traz uma melhoria geral da qualidade porque traz uma motivação acrescida para os professores...” (D1)</p> <p>“A avaliação de desempenho para mim, deve constituir-se como elemento fundamental de reflexão e motivação para ...” (D6)</p> <p>“Com a avaliação de desempenho há uma outra preocupação. Nós temos aqui um professor de música este ano, é um exemplo mas dá a verdadeira dimensão da situação. Ele desenvolveu ai trabalho que não tinha nada que desenvolver, nomeadamente com o primeiro ciclo... ele fez porque era um candidato a uma menção (muito bom ou excelente)” (D9)</p>                        |
|   | B3      | <p>“A avaliação permite que se verifique das competências e atitudes dos docentes, filtrando os bons e menos bons.” (D2)</p> <p>“Serve para impedir que todos cheguem ao topo, para diferenciar desempenhos [...]” (D2)</p>  |
|   | B4      | <p>“ [...] e para que tenha feedback do mesmo (percurso profissional)” (D7)</p>  |
|   | B5      | <p>“[...]embora quando nós introduzimos as quotas, estamos a falar numa contenção de custos [...].” (D8)</p> <p>“[...] é impedir que todos tenham acesso ao topo da carreira, é apenas uma medida economicista [...].” (D4)</p>  |
|   | B6      | <p>“[...] (pode) levar à melhoria dos resultados dos alunos” (D5)</p>  |
|   | B7      | <p>“Penso que é a principal finalidade [...] para que o próprio docente progrida e faça o seu percurso profissional com alguma qualidade e tenha feedback do mesmo.” (D7)</p>  |

|  | Subcat.   | Frases ilustrativas   |
|--|-----------|---|
|  |           | <p>“Um dos princípios que a avaliação de desempenho deve ter, sem dúvida, é o desenvolvimento profissional [...]” (D8)</p> <p>“[...] faz com que haja um maior interesse por parte dos profissionais em desenvolverem e se empenharem nas funções que lhe são confiadas [...].” (D2)</p> <p>“Resumo a uma finalidade – a melhoria do desempenho docente com vista à melhoria do processo ensino-aprendizagem.” (D10)</p> <p>“[...] a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.” (D3)</p>   |
|  | <b>B8</b> | <p>“Logicamente que há outras (finalidades), para o professor há a progressão na carreira.” (D5)</p> <p>“[...]para que o docente progrida com alguma qualidade [...].” (D7)</p>   |
| Cat. C- Destinatários da avaliação de desempenho | <b>C1</b> | <p>“[...] quem ganha com isso são os alunos...” (D1)</p> <p>“[...] mas indiretamente também os alunos! [...] permitindo que todos (os professores) queiram fazer parte do grupo dos bons! Assim, por consequência também os alunos saem beneficiados.” (D2)</p> <p>“Destina-se aos atores educativos da instituição escolar: aos professores e alunos.” (D2)</p> <p>“ Em último caso são os alunos!” (D5)</p> <p>“Pelo que disse anteriormente, penso que os principais destinatários e beneficiários dos efeitos da avaliação de desempenho são os alunos.” (D6)</p> <p>“...e ganham os alunos...” (D9)</p>  |
|  | <b>C2</b> | “ [...] e as famílias [...].” (D4)  |
|  | <b>C3</b> | <p>“[...] quer o sistema de ensino em geral, ganham com a avaliação de desempenho.” (D1)</p> <p>“O sistema ganha com a avaliação de desempenho porque há uma outra preocupação [...].” (D9)</p>   |
|  | <b>C4</b> | <p>“Os professores também ganham, porque em termos profissionais na minha opinião os professares também veem o seu trabalho valorizado pelos outros, se há melhoria da qualidade de ensino a profissão docente é valorizada se não há melhoria da qualidade do ensino a profissão docente não é valorizada.” (D1)</p> <p>“ [...] os destinatários são os docentes, [...].” (D2)</p> <p>“Destina-se aos atores educativos da instituição escolar: aos professores e alunos.” (D3)</p> <p>“Em relação aos destinatários teremos que dividir em duas partes: os professores, mas que aqui terão que se sujeitar a uma avaliação injusta[...]” (D4)</p> <p>“São os próprios! (os professores) ” (D7)</p> <p>“Então, falando em desenvolvimento profissional, os destinatários são os professores [...].” (D8)</p> <p>“Eles (os professores) também ganham, ganham experiência, porque um professor que se dedica desenvolve-se.” (D9)</p> <p>“[...] se é importante para o próprio docente enquanto educador/formador a fim de atualizar os seus conhecimentos e práticas [...].” (D10)</p> |
|  | <b>C5</b> | “Toda gente ganha com isso, toda a gente. Vamos lá ver com a avaliação de desempenho toda a gente tem a ganhar, o sistema educativo, a família, os alunos, todos temos a ganhar com isso!” (D1)   |
|  | <b>C6</b> | “ [...] e a comunidade.” (D3)   |
|  | <b>C7</b> | “[...]e a tutela que daqui tira dividendos” (D4)  |

|                                   | Subcat. | Frases ilustrativas  |
|-----------------------------------|---------|--|
| Cat.D- Periodicidade da avaliação | D1      | <p>“Na minha opinião, era pelos escalões...”D1;</p> <p>“[...] acho que ciclos avaliativos de quatro anos ou no módulo de tempo de mudança no escalão” D3</p> <p>“Pois, eu acho que devia ser quando a pessoa muda de escalão, essencialmente isso, ou seja, de quatro em quatro anos.” (D5)</p> <p>“É assim, em minha opinião, isto olhando para a carreira de como actualmente ela está desenhada, eu penso que o modelo dos momentos de progressão seria um modelo razoável, ou seja, os quatro anos.” (D7)</p> <p>“[...]portanto este período de dois em dois anos é impossível, na minha perspectiva. Devia estar na mudança dos escalões e à medida que fossem ocorrendo, não tinham que estar todas no final do ano, para não sobrecarregar quer a direção da escola quer os próprios professores.” (D8)</p> <p>“A progressão na carreira ocorre após o período de quatro anos, em regra, e mediante o resultado da avaliação de desempenho, logo faz sentido ser coincidente, ou seja, de quatro em quatro anos.” (D10)</p> <p>“Eu, eu acho que o período de dois anos é curto, quatro anos será um horizonte assim mais correto na minha opinião.” (D12)</p> |
|                                   | D2      | <p>“Penso que o período de dois anos [...] será o espaço de tempo razoável para tal. Parece-me o tempo suficiente para verificar da validade e qualidade das práticas e permitir a reflexão necessária a possíveis ou necessárias mudanças.” (D6)</p>  |
|                                   | D3      | <p>“A avaliação de desempenho deve ser realizada anualmente, mas sempre numa perspectiva global [...]” (D4)</p> <p>“O modelo devia ser anual. Anual, mas mais simples e mais objetivo.” (D9)</p>   |
|                                   | D4      | <p>“[...]também veria com bons olhos que o próprio docente quando sentisse necessidade de ser avaliado até mesmo para progressão, mas eventualmente até não para progressão, para ser avaliado e ter o feedback, nessa perspectiva, o próprio docente é que devia trabalhar o próprio cronograma da avaliação.” (D7)</p>   |
|                                   | D5      | <p>“Contínua [...] Eu entendo a avaliação como um momento em que o professor se valoriza a ele próprio e entendo que a valorização não tem um período temporal delimitado, deve ser contínuo.” (D11)</p>   |

|   | Subcat. | Frases ilustrativas  |
|---|---------|--|
| Cat. E- Avaliação de desempenho com vista à diferenciação do mérito                       | E1      | <p>“Sim, acho que sim”D1</p> <p>“Sim, ao longo da carreira todo o professor deve procurar a excelência” (D4)</p> <p>“Como em todas as classes e categorias profissionais, também na docência existem profissionais que podem enquadrar-se nos diferentes níveis de classificação. Parece-me normal e até de algum modo desejável que quem se distingue pelo mérito e pela excelência possa ver reconhecido o seu trabalho” (D6)</p> <p>“Sem dúvida que sim [...] acho que o mérito deve ser premiado!” D7</p> <p>“Deve diferenciar o mérito!” (D8)</p> <p>“Diferenciar o mérito, eu concordo!” (D9)</p> <p>Não pode ser esse o objetivo principal – classificar para diferenciar, mas sim avaliar para formar.” (D10)</p> <p>“Ah, mas com certeza! Tem que haver diferenciação, porque se não houver diferenciação toda a gente é medida pela mesma bitola e portanto deixa de haver aqui desenvolvimento pessoal e profissional. É importante que as pessoas tenham algum sistema que lhes permita dizer:</p> <p>- Não, estes são melhores do que aqueles, mas são melhores não porque artificialmente são melhores, mas são melhores porque há uma prática continuada sistemática que prova a saciedade com que eu sou bom professor.” (D11)</p> <p>“Sim, concordo, claro, claro!” (D12)</p>   |
|   | E2      | <p>”Não permitindo que um docente só porque é mais velho e com mais prática seja aquele que mais evolui na carreira e por conseguinte seja aquele que mais recebe.” (D2)</p>   |
| Cat. F- Diferenciação do mérito pelo modelo de avaliação do D.R. nº2/2010, de 23 de junho | F1      | <p>“Algum conseguiu tendo em conta as fragilidades, o mérito acaba sempre por ser diferenciado. Aqueles que tiveram muito bom, com certeza cumpriram alguns requisitos melhores que os outros, não é. Agora é verdade também que este modelo deixou as pessoas mais libertas porque muitas delas não tinham aulas assistidas, [...]” (D1)</p> <p>“Acho que sim... foi criado com esse propósito “<i>siadaptizado</i>”. Todos os professores têm mérito e sem dúvida na minha organização consigo ver que as pessoas têm desempenhos diferentes.” (D3)</p> <p>“Este modelo conseguiu diferenciar desempenhos, se essa diferenciação é feita de forma equitativa, tenho as minhas dúvidas. Vou-te dar um exemplo, já avaliei 24 docentes contratados, desses 24 docentes tenho dez relatores. [...] nós não temos experiência em avaliação, nem de aplicação daquela ficha (a dos padrões de desempenho) [...]cada um vai interpretá-la de uma forma diferente por muito que haja equidade na avaliação. [...] alguns são mais exigentes que outros, quando se juntam todos (os docentes avaliados) no universo de todos os grupos, alguns são prejudicados.” (D8)</p> <p>“Ele diferencia méritos, mas também acho que o estabelecimento das quotas, aquele conceito de termos 40 muito bons e 10 excelentes para atribuir e ter que se esgotar isso, inflaciona. Depois se a escola ou os vários departamentos, ou as pessoas que estão à frente dos departamentos, as pessoas com responsabilidade nessa matéria não usam essa quotas, aqui d’el-rei porque são uns forretas e, portanto, isso assim não me parece nada bem, nada bem [...]” (D12)</p> |
|   | F2      | <p>(Este modelo) “consegue identificar os polos da hipocrisia e não os da excelência.” (D2)</p> <p>“Como será possível através de duas aulas assistidas! O processo tem que ser forçosamente diferente para diferenciar bem o desempenho.” (D4)</p> <p>“Eu como diretor sei quem são as pessoas que têm mérito, mas não é por este modelo que sei isso” (D5)</p>   |

|  | Subcat. | Frases ilustrativas  |
|--|---------|--|
|  |         | <p>“Tenho algumas dúvidas que tal se consiga com este modelo” (D6)</p> <p>“Eu acho que são poucas aulas [...] as coisas podem correr muito bem, as pessoas têm a aula muito bem preparada e nós gostarmos muito e aquilo ser um teatro, ou pelo contrário.” (D9)</p> <p>“Quando a avaliação do domínio científico e didático pode ser dispensada em função do avaliador que se conseguiu arranjar, tudo é posto em causa.” (D10)</p> <p>“Diferenciação não, porque ele foi corrompido, o próprio sistema corrompeu-se a si próprio.” (D11)</p>   |
| Cat. G- Elementos de referência para a avaliação de desempenho docente | G1      | <p>“Eu em relação aos objetivos individuais não concordo. Porquê? Porque a escola tem documentos estruturantes, o PE, o PAA, os critérios gerais de avaliação são documentos estruturantes do agrupamento [...] O que é essencial é os documentos estruturantes que regem o agrupamento, esses é que são fundamentais, tudo o resto [...]” (D1)</p> <p>“O PE é fundamental [...] Mais nada, é só PE!” (D9)</p> <p>“Retirava os objetivos individuais, porque são facultativos.” (D10)</p> <p>“Os objetivos individuais são os do PE, não há objetivos individuais, há os da organização e portanto era tudo aferido por aí.” (D12);</p>  |
|  | G2      | <p>“ Acrescentava todas as planificações das aulas, estratégias desenvolvidas nas aulas de acordo com os vários tipos de alunos, relatório de trabalho cooperativo, evidências que demonstrassem a preocupação do docente para com os alunos.” (D2)</p>  |
|  | G3      | <p>“Concordo.” (D3).</p> <p>“Acho que esses são os documentos de referência essenciais e ainda há os objetivos individuais para quem os quiser definir.” (D5)</p> <p>“Na medida em que os dois primeiros (PE e PAA) são documentos orientadores da atividade das escolas/agrupamentos e os dois últimos (objetivos individuais e padrões de desempenho) traçam o rumo da atividade docente [...] parecem-me ajustados, necessários e suficientes para nortearem o processo educativo.” (D6)</p> <p>“Eh ... é assim nos deparamo-nos, não sei se é geral, não tenho essa noção, que a maioria dos professores [...] usou os objetivos e as metas que eram usadas no PE e eu não discordo. Porquê? Porque obrigatoriamente qualquer organização tem que ter o seu projeto, tem que ter as suas metas bem definidos e a pessoa ou qualquer elemento da organização vai enquadrar-se naqueles objetivos” (D7)</p> <p>“Podem ser esses! Não tenho nada contra que esses documentos sejam os documentos de referência para a avaliação de desempenho.” (D8)</p> <p>“Não! (Não retirava nenhum dos elementos de referência) (D11)</p> |
| Cat.H- Carácter facultativo dos objetivos individuais                  | H1      | <p>“ Os objetivos, no fundo, estão relacionados com [...] não vejo que pelo facto da pessoa ter objetivos individuais que estes possam sair do âmbito do Projeto Educativo.” (D5)</p> <p>“Na medida em que os objetivos dos docentes deverão ter como referência os documentos orientadores de cada escola/agrupamento pode compreender-se o carácter facultativo dos objetivos individuais.” (D6)</p> <p>“[...] eu não discordo porque ou eu traço os meus objetivos individuais e têm que estar de acordo com o PE e a única coisa que faço é sistematizar qual é a minha cota parte de contributo para o Projeto Educativo, aí eu concordo que haja objetivos individuais, se não os traçar também não discordo.” (D7)</p> <p>“Concordo (com o carácter facultativo dos objetivos individuais) na minha perspectiva não há impedimento.” (D8)</p>   |

| Subcat. | Frases ilustrativas   |
|---------|---|
| H2      | <p>“Não concordo, porque a educação tem os seus objetivos, a unidade de gestão com base nesses objetivos tem outros e os docentes fazendo parte de uma unidade de gestão deverão também ter os seus.” (D2)</p> <p>“ Ora ai está, se pudesse colocaria os objetivos obrigatórios. As pessoas são diferentes, têm desempenhos diferenciados, logo a formulação dos objetivos nas várias dimensões da avaliação levaria a que cada um já evidenciasse naquilo em que apostaria, com o seu contributo, para o sucesso educativo” (D3)</p> <p>“Não (concordo). Deixam de ter relevância no processo. Quem não apresenta (os objetivos) não pode ser prejudicado e quem apresenta não pode ser beneficiado!” (D10)</p> <p>“Não concordo com o carácter facultativo. O que me parece é que os objetivos individuais não devem ter o peso que tem porque há vários objetivos que se sobrepõem aos da organização, que são os objetivos profissionais. Vamos imaginar que é apresentado um objetivo individual que é contra o sistema e que é contra os ditames da organização. Nós, à partida, podemos dizer imediatamente: <i>este objetivo individual não deve estar aqui, eu não aceito porque é contra o ditame da organização</i>, mas quem é que me diz que aquele objetivo ao ser aplicado não iria alterar o sistema para melhor?! Podia acontecer isto! Os objetivos individuais têm que estar dentro da génese do PE, do PAA e também do ECD, o que acontece é que os objetivos individuais estão a ser redutores e acontece que muitos deles são chapa cinco, como se costuma dizer. São uma cópia, porque de facto eles estão quase todos consubstanciados naquilo que é o padrão do nosso desenvolvimento profissional. “ (D11)</p> <p>“Os objetivos individuais são os do PE, não há objetivos individuais, há os da organização e portanto era tudo aferido por ai.” (D12)</p> |
| H3      | <p>“Eu dispensava porque muitas vezes os objetivos individuais podem não ir de acordo aos objetivos da organização e a organização tem que trabalhar num conjunto, deve trabalhar com todos a remar para o mesmo caminho, vestir a mesma camisola e vestir a mesma bandeira e portanto se vamos aqui criar objetivos individuais, podemos aqui estar a misturar interesses individuais que podem ser diferentes dos objetivos da organização. Claro se os objetivos individuais forem de encontro ao que está estabelecido, se calhar é ... mas são dispensáveis” se as pessoas nos trouxerem objetivos individuais para enriquecer melhorar ou trazer inovação aos que já estão, se forem pura e simplesmente para existirem como documentos, foi o que aconteceu um bocado... eu quase nem os lia.” (D1)</p> <p>“Os objetivos do professor devem ser os do PE do agrupamento. Como se pode trabalhar a pensar no eu?” (D4)</p> <p>“Mais nada, é só o PE!” (D9)</p>  |

|   | Subcat. | Frases ilustrativas   |
|---|---------|---|
| Cat. I- Observação de aulas para acesso às menções de muito bom e excelente                         | I1      | <p>“Certo, certo. Eu concordo. Para mim todo o trabalho escolar se centra na sala de aula, para mim a sala de aula é o centro de tudo.” (D1)</p> <p>“Como já referi concordo que a observação de aulas deverá ter maior peso e este processo dá conta disso mesmo, mas deveria ser ainda mais importante, pois essa é a principal função dos docentes. [...] As aulas deviam ser sempre alvo de observação.” (D2)</p> <p>“Acho que todos devem ser submetidos à observação de aulas...independentemente das menções de muito bom ou excelente [...] entendo que a observação de aulas contribuiu para o carácter formativo da avaliação.” (D3)</p> <p>“O principal lugar é dentro da sala e é aí que o professor precisa de mostrar as suas capacidades.” (D4)</p> <p>“Dar aulas acaba por ser a principal atividade do professor, mas em termos de ter o excelente, essa diferença devia ser feita com as outras atividades.” (D5)</p> <p>“Tem que passar pela atividade letiva obrigatoriamente! Porque isso é a componente estruturante, digamos assim, de qualquer docente.” (D7)</p> <p>“Se queres que te diga todos os docentes deviam ter observação de aulas!” (D8)</p> <p>“Concordo. Penso que atribuí a tal centralidade da sala à aula.” (D10)</p> <p>“Claramente, porque o problema que se põe aqui, é que é a única dimensão em que é possível observar in loco. Os professores estão numa sala de aula fechados com alunos, não têm observação externa. Para nós vermos a verdadeira dimensão do professor tem que estar in loco a apreciar o seu desenvolvimento e não é numa ou duas aulas, tem que ser um conjunto delas e sem aviso prévio.” (D11)</p> <p>“Sim. Eu acho que sim.” (D12)</p> |
|   | I2      | <p>“Relativamente a este aspeto sou bastante crítico pois entendo que o facto das referidas aulas serem previamente combinadas, tanto no que diz respeito ao momento como até aos conteúdos, podem conduzir a encenações e a situações mais parecidas com momentos de estágio preparados, numa parte muito substancial para agradar a quem observa.” (D6)</p> <p>“A observação de aulas a mim não me leva a muito, não é importante, minimamente importante.” (D9)</p>  |
| Cat. J- Ponderação de 2 para cada domínio da dimensão “Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” | J1      | <p>Na minha opinião é a partir da sala de aula que tu podes pôr em prática todo o PAA, por exemplo. [...] a sala de aula é o centro porque se o professor ganha os alunos dentro da sala de aula, depois ganha-os para todas as atividades. Se não ganhas dentro da sala de aula, perdeu para tudo. [...] É aí que se ganha, isto é como no futebol A sala de aula é o centro, depois o resto são coisas acessórias que complementam eu aqui não tenho qualquer dúvida.” (D1)</p> <p>“Concordo pois. O ensino e a aprendizagem é a essência dos conteúdos funcionais que se exige a estes profissionais.” (D2)</p> <p>“Concordo em absoluto!” (D4)</p> <p>“Quer dizer, acabo por concordar, porque é assim, as pessoas podem pedir ou não aulas assistidas. Eu acho que quem pede...Acho que a ponderação poderá ser correta [...]” (D5)</p> <p>“Sendo essa a principal dimensão do trabalho docente, apreço-me lógico que seja valorizada na justa medida da sua importância.” (D6)</p> <p>“Concordo. É um dos principais fatores do trabalho docente.” (D8)</p> <p>“Se a sala de aula é central no trabalho do docente e no processo/ensino aprendizagem, [...] esta centralidade deve ser assumida no modelo e no momento de ADD.” (D10)</p>   |

|  | Subcat.   | Frases ilustrativas   |
|--|-----------|---|
|  | <b>J2</b> | <p>“A observação de aulas deve ser diferenciada. Entendo que o aspeto formativo da observação de aulas é essencial e deve ter um peso diferente... 2 é um mero número [...]” (D3)</p> <p>“É evidente que um professor mede-se por aquilo que consegue fazer com que os alunos aprendam [...] o professor pode esforçar-se muito e os alunos aprenderem pouco e o contrário é verdadeiro, estamos sempre aqui nesta dicotomia, portanto se calhar é excessivo o dois, se calhar é excessivo [...]” (D7)</p> <p>“Vamos lá ver! O papel fundamental do professor é a parte pedagógica e por isso concordo. O problema é que o peso 2, 3 ou 4 só deveria ser aplicado a partir do momento em que houvesse um conjunto de estruturas onde isso desembocasse.” (D11)</p> <p>“Também penso que a parte mais importante da profissão é a aula, e os alunos como ponto de interesse e toda a focalização da atividade letiva, nessa medida sempre achei que essa parte seria a mais importante, peso dois ou peso três é uma questão de pormenor.” (D12)</p> |
|  | <b>J3</b> | <p>“Não concordo com a observação de aulas.” (D9)</p>   |

|  |           |  |
|--|-----------|--|
| <p>Cat.K- Dispensa da ponderação da qualidade científica do trabalho realizado pelos relatores e coordenadores, no âmbito da dimensão: desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</p> | <b>K1</b> | <p>“Pode Eu acho que sim. Se, quem vai assistir, tiver experiência pedagógica e ande cá há muito tempo [...]. Eu se for assistir a uma aula mesmo que não perceba nada de inglês, eu verifico se é uma boa aula, se há uma ligação. E depois vou prestar atenção vendo também a transmissão e o interesse dos alunos toda aquela dinâmica de aula. Mas sem ir para lá com fantochadas que isso para mim não conta nada. Mas eu consigo verificar se a aula é boa ou não é boa. Mas eu não concordo com as aulas assistidas.” (D9)</p>  |
|  | <b>K2</b> | <p>“Sempre alguém (o avaliador) da área científica (do avaliado) porque por mais que tu percebas em termos de metodologias de práticas de aulas, falta-te sempre a parte científica e a parte científica também é importante. As metodologias também têm a ver um pouco com aquilo que é feito na parte científica, há determinados conteúdos que pressupõem determinados tipos de metodologias e aí podemos não saber distinguir muito bem e podemos pensar que estamos a avaliar muito bem, mas podemos não estar. Há três ou quatro coisas que vejo numa aula: os alunos participam, estão motivados, fazem as coisas, respondem corretamente ao professor, estão dentro da sala de aula de uma forma ordeira, é sempre que é solicitado eles respondem. É uma dinâmica que tu percebes e essa dinâmica não se constrói num dia, sabes que há ali um trabalho de base mas nunca se pode fazer uma avaliação muito boa, por isso, eu acho que o professor da área científica é importante.” (D1)</p> <p>“Penso que estão a brincar com os docentes! O domínio científico é essencial para se ser considerado um bom professor.” (D2)</p> <p>“Ora aí está mais uma fragilidade, constrangimento [...]. A observação de aulas pressupõe alguém do mesmo grupo [...]” (D3)</p> <p>“É perfeitamente injusto. Como é possível avaliar desta forma?” (D4)</p> <p>“Não te lógica nenhuma!” (D5)</p> <p>“Sinto que o facto de não pertencer ao mesmo grupo disciplinar, gera alguma desconfiança por parte dos colegas.” (D6)</p> <p>“Não eu acho que essa parte científica deve ser avaliada,... Vou assistir a uma aula que nem é da minha área, como é que eu consigo separar a parte pedagógica da parte científica? A certa altura eu dava como exemplo que eu mas não sei nada de alemão, e ia para uma aula de alemão e o professor podia ter combinado com os alunos uma brincadeira qualquer. Estavam todos a colaborar que era uma maravilha e estavam a mandar-me dar uma volta porque eu não percebia nada daquilo. Isto é um exemplo caricato mas é verdadeiro, a</p> |

|  |                  |   |
|--|------------------|---|
|  |                  | <p>parte científica é fundamental! Eu acho que por melhores pedagogos que nós possamos ser se não dominarmos a parte científica.... Eu sou professor de português, sou de história entretanto já estou na direção, aqui há 16 anos, e há muitos anos que não dou aulas de português. Há dias discutíamos aqui o assunto com a coordenadora de departamento relativamente ao sexto ano e à adaptação ou não ao novo programa e quando ela me começa a falar em alguma terminologia, a aplicar alguns termos que para mim eram completamente zero. Imaginemos ela é coordenadora de departamento e eu ia avalia-la! Como é que eu a ia avaliar?</p> <p>Eu hoje ia observar uma aula, mas eu não percebo nada do novo programa de português, eu não tive formação, vou observar uma aula que pedagogicamente pode ter sido muito boa, mas em que se disse para lá asneiras com fartura.” (D7)</p> <p>“É uma das incoerências do modelo ou das soluções encontradas para aplicar o modelo, porque não valoriza, legitima o avaliador como realmente habilitado para desempenhar as suas funções.” (D10)</p> <p>“Isso é completamente anacrónico! É a subversão do sistema!” (D11)</p> <p>“Eu acho que deviam arranjar uma forma para que esse domínio (científico) fosse visto, uma avaliação externa, seja o que for, mas esse domínio tem que ser observado.” (D12)</p> |
| <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Cat.L- O acompanhamento a desenvolver pelos avaliadores</p> | <p><b>L1</b></p> | <p>Para mim, o relator ao fim ao cabo é o líder deste processo. É o líder tem que trabalhar para o exemplo, isto é, o relator se vai assistir a aulas também tem que deixar que as aulas sejam assistidas, só nesse sentido é que se ganha porque se é alguém que apenas vem só para ver o que os outros fazem e não mostra aquilo que faz, o relator é alguém que tem que demonstrar que tem algum... o relator é alguém que tem um domínio que tem uma experiência maior e portanto deve mostrar essa experiência para o que está a ser avaliado comungar da experiência, troca de experiências. Se não for assim... Só assim é que tem sentido, quer dizer é, ao fim e ao cabo, a liderança pelo exemplo. [...] Os modelos que aí estiveram de supervisão em que, normalmente, os estudantes quando vinham das universidades tinham aulas, davam uma aula na sala do professor e assistiam à aula do professor. Teríamos que trabalhar nessa forma e eu penso que se trabalhássemos desta forma no sentido de melhorarmos de harmonizarmos procedimentos e metodologias, então aí ganhamos. E os alunos ganham, porque assim era a avaliação ao serviço da melhoria da qualidade do ensino que é aquilo que eu defendia anteriormente.” (D1)</p>   |
|  | <p><b>L2</b></p> | <p>“[...] e portanto deve mostrar essa experiência[...].” (D1)</p>  |
|  | <p><b>L3</b></p> | <p>“Deverá ser responsável por recolher todos os elementos necessários para que o júri consiga avaliar os docentes numa fase final.” (D2)</p> <p>“O acompanhamento pode ser feito através das planificações, através do livro de ponto... a sequência da lição [...] o cumprimento das revisões que se fazem para um teste, o teste, a correção do teste, o debate dos resultados [...] e aquele contacto [...].” (D9)</p>  |
|  | <p><b>L4</b></p> | <p>“O relator deve prestar o apoio necessário ao longo do processo de avaliação... e partilhar com o avaliado, numa perspetiva formativa, a sua apreciação.” (D3)</p> <p>“Eu acho que era importante os professores seniores acompanharem os outros[...].” (D7)</p> <p>“[...] se o relator tivesse competências em avaliação de desempenho e supervisão, poderia ser uma mais-valia para a melhoria das práticas do avaliado [...].” (D10)</p> <p>“[...] o relator deve acompanhar o seu avaliado durante um período, aconselhá-lo e estar presente quando há necessidade disso.” (D12)</p>   |

|  |           |  |
|--|-----------|--|
|  | <b>L5</b> | <p>“O docente deve ser acompanhado nas várias funções e tarefas.” (D4)</p> <p>“[...] devia estar permanentemente a trabalhar com os seus avaliados e acompanhá-los em tudo.” (D5)</p> <p>“[...] nas diferentes dimensões e aspetos objeto de avaliação.” (D6)</p> <p>“Será acompanhar em todas as vertentes,...” (D8)</p> <p>“[...] que está a ser avaliado e em todas as dimensões.” (D11)</p>  |
|  | <b>L6</b> | <p>“Para haver acompanhamento, o relator devia estar permanentemente em contacto com o professor, mas para isso o relator teria que ter horas para isso.” (D5)</p> <p>“Esse acompanhamento devia significar a procura de um conhecimento exato das capacidades do docente avaliado mas ... (D6)</p> <p>“Será acompanhar em todas as vertentes, não só nas aulas. A intervenção do docente em projetos, nas reuniões, ...” (D8)</p> <p>“É o relator que deve fazer um acompanhamento sistemático do professor ... “ (D11)</p> |

|  |           |  |
|--|-----------|--|
| <p>Cat.M- Adequação dos critérios subjacentes à nomeação dos relatores</p> | <b>M1</b> | <p>“Com os critérios concordo, a exceção de que não deveria ser preferencialmente, mas deveria ter que ser detentor de formação (o avaliador)” (D2)</p> <p>“[...] os critérios são adequados e suficientes mas na prática aconteceram os remendos ambíguos que o normativo não acautelou.” (D3)</p> <p>“Nomear relatores sem formação específica, torna-se difícil. Mas estes critérios permitem dentro do quadro existente nomear os mais ou menos competentes.” (D4)</p> <p>“Concordo plenamente. Para baixo é que não. Aliás, o ponto de referência é sempre aquele que tem mais experiência.” (D6)</p> <p>“Retirava o “sempre que possível” e “preferencialmente”, uma vez que deveria ser obrigatório para credibilizar e legitimar a função de avaliador.” (D10)</p> <p>“Eu acho que por ai (critérios) está bem [...] Eu acho que o modelo não teria outra saída senão essa, porque na génese o relator deve ser o mais antigo, o mais antigo em princípio é o mais experiente, é o detentor de mais sabedoria, não acontece mas tinha que ser assim porque doutra forma não vejo qual seria a possibilidade de se dizer – aquele individuo é que vai ser o relator. Pode estar no início da carreira e vai depois avaliar os outros que já estão no fim da carreira? Esta situação era ainda bem mais complicada.” (D12)</p> |
|  | <b>M2</b> | <p>“Sim, pelo menos o outro tem-no como ponto de referência, tem uma referência mais alta e o individuo que está a acompanhar nota nele mais experiência, [...] se está num patamar abaixo é um bocadito ridículo o acompanhamento, [...] Ou igual ou superior, mas sem ser do 4º (escalão) para cima porque pode não haver, sem estabelecer limites, mas ir sempre pelo mais alto” (D9).</p>  |
|  | <b>M3</b> | <p>“Há muita gente assim que tem boa experiência, boas práticas e juntamente com a formação [...] e essa questão de dizer que um do 4º não pode ser avaliado por um do 3º, eu acho um bocado absurdo. É evidente que tem que haver um limite nos primeiros escalões, a partir de um determinado nível de dez, quinze anos de experiência já não há tanta diferença. O que nos interessaria aqui eram as provas dadas.” (D1)</p> <p>“O relator devia ser alguém reconhecido pelo seu avaliado, até porque o reconhecimento nem sempre tem a ver com estar um patamar mais acima.” (D5)</p> <p>“Já disse que não. [...] Não é a antiguidade que faz o docente. Nós temos professores com muitos anos de serviço que continuarão a ser professores médios ou pouco mais que médios, pronto são professores. Não é a antiguidade por si. Eu quando falava, há bocadinho, dos professores seniores é no sentido</p>   |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>do professor com uma capacidade diferente, que pudesse dar acompanhamento, apoiar, orientar, se falar naqueles orientadores de estágio que tínhamos antigamente, eventualmente mais nesse sentido.” (D7)</p> <p>“A condição devia ser a formação e não o tempo de serviço. Claro que deve ter alguma experiência, mas o principal é a formação.” (D8)</p> <p>“Claramente não. Porque, muitas vezes, os patamares acima [...] todos eles foram feitos pelo tempo de serviço, bastava estar em serviço e às vezes sem estar ao serviço, que é o caso, por exemplo, de pessoas que estiveram destacadas muitos anos no ministério num gabinete, voltaram mas já estavam no oitavo escalão, não por mérito, mas por causa do tempo de serviço. Portanto, não se reconhece o mérito no outro, porque o facto de estar acima é por causa do tempo de serviço e nada mais.” (D11)</p> |
|--|---|

|   |   |
|---|---|
| <p>Cat.N- Constrangimentos à função dos avaliadores</p> | <p><b>N1</b></p> <p>“Foi a falta de formação. A falta de formação especializada em todos os níveis, como avaliar, os critérios para avaliar, havia muitas lacunas de formação nesta área.” (D1)</p> <p>“Então, foi a falta de formação! Só com formação de deveria ser avaliador.” (D2)</p> <p>“A falta de formação em supervisão e avaliação de desempenho docente e em diferenciação de avaliação de desempenho na progressão.” (D3)</p> <p>“A inexistência de formação específica dos avaliadores” (D4)</p> <p>“Não tendo formação, não tinham credibilidade perante os colegas.” (D8)</p> <p>“Foi a falta de formação generalizada em avaliação de desempenho, tivemos que aplicar um modelo, construindo documentos de registo e encontrando soluções várias sem qualquer preparação para tal. Avaliar não é um processo fácil e pacífico e fazê-lo sem as ferramentas adequadas torna-se uma tarefa pouco séria e consistente.” (D10)</p>   |
|   | <p><b>N2</b></p> <p>“Eu acho que o maior constrangimento passa um bocado por as pessoas não terem noção de qual é o real valor e avaliam-se muito acima do seu valor.” (D5)</p>   |
|   | <p><b>N3</b></p> <p>“Parece-me que é a relação de proximidade, convívio e de trabalho, às vezes de muitos anos, que muitas vezes se verifica entre avaliado e avaliador.” (D6)</p> <p>“Nós estamos a trabalhar os dois e eu sou teu avaliador, é uma chatice, é uma chatice. Nós temos uma relação [...] há ali um mal-estar.” (D9)</p> <p>“Vamos imaginar em escolas como esta, com o corpo docente muito estável, em que tem pessoas com 30 anos, 25 anos aqui... Então pessoas que durante anos e anos trabalharam em conjunto, preparam aulas em conjunto, tem reuniões em conjunto, vão depois avaliar-se mutuamente?!” (D11)</p>  |
|   | <p><b>N4</b></p> <p>“Um deles foi o tempo. Uma hora para três foi para se lhe dizer que se dava alguma coisa, mas o tempo foi um constrangimento.” (D7)</p>   |
|   | <p><b>N5</b></p> <p>“[...] depois outro constrangimento que também tem a ver com o tempo foi o momento, o momento escolhido para se aplicar este modelo, foi um ano, e depois o momento tem a ver com a exigência, o que legalmente estava estabelecido, [...] ou seja, nos tínhamos 180 dias de aulas para desenvolver um processo que necessitaria de muito mais tempo de maturação, [...]foi espaço em que aconteceu que fez com que se calhar o modelo fosse complementemente deturpado.” (D7)</p> <p>“Depois houve avanços e recuos, por outro lado ele aparece no segundo ano do ciclo avaliativo, não houve tempo [...] tempo para analisarem o modelo, para interiorizarem o modelo.” (D8)</p> <p>“O facto de tudo ser feito um pouco sobre o joelho ou seja, tudo foi construído durante o período em que estava a haver avaliação, não havia nada devidamente estruturado o que obrigou a que muitas vezes aquilo que se tinha pensado se fosse modificando pelo percurso, isto foi uma coisa terrível [...]” (D11)</p> |

|  |           |  |
|--|-----------|--|
|  | <b>N6</b> | “Os docentes verdadeiramente não desenvolveram uma atitude pró ativa para avaliarem os colegas [...] os docentes não têm essa cultura de avaliação.” (D8)  |
|  | <b>N7</b> | “[...] e outro especto muito negativo foi a generalidade dos professores assumirem que estavam a fazer um frete que não se reviam nesta lei de avaliação, [...]as pessoas têm que estar a fazer uma coisa que à partida não a assumem como sua e isto parecendo que não é uma coisa terrível. [...] Esta dicotomia, estar e não estar, é terrível!” (D11)  |
| Cat. O- Principais dificuldades sentidas no desempenho do cargo de presidente da comissão de avaliação | <b>O1</b> | <p>“Não pertenço ao grupo de recrutamento de muitos deles. Estou a proceder à avaliação de docentes que têm um posicionamento na carreira muito maior que o meu e com mais anos de experiência. Eu também não tenho qualquer formação em avaliação de desempenho.” (D2)</p> <p>“Também a falta de formação em supervisão e avaliação de desempenho docente.” (D3)</p> <p>“Foi a falta de formação generalizada em avaliação de desempenho, tivemos que aplicar um modelo, construindo documentos de registo e encontrando soluções várias sem qualquer preparação para tal. Avaliar não é um processo fácil e pacífico e fazê-lo sem as ferramentas adequadas torna-se uma tarefa pouco séria e consistente.” (D10)</p>  |
|  | <b>O2</b> | <p>“Neste sistema não é, com este sistema que eu arranjei, porque eu propus, eles (os procedimentos, documentos, calendarização, critérios) foram debatidos, alterados, aprovados e existe um conjunto de critérios de desempate claros e objetivos. [...] Eles verificaram que ali não há gatos enfuscados e quando ficam convictos que não há gatos enfuscados [...] pensam: <i>vou reclamar para quê?</i>” (D9)</p>   |
|  | <b>O3</b> | <p>“Ao contrário do que possa parecer não me custou nada fazer calendários, não me custou nada estabelecer o regulamento interno da própria comissão de avaliação, tivemos um relacionamento perfeitamente normal, não houve problemas nenhuns, falta-nos eventualmente fazer a ata de finados para terminar isto, mas não tivemos problemas nenhuns com a CADD. Tivemos um problema que foi a mudança, houve reformas e as pessoas tiveram que mudar. Houve uma dificuldadezinha que foi escolher elementos para a CADD que não fossem avaliadores, eu tinha a ideia que um avaliador não devia pertencer à CAAD de maneira nenhuma, mas houve escolas em que isso não foi possível. No pedagógico, estão os coordenadores que não deviam ser, está o bibliotecário, está o coordenador de ciclo, não havia grandes hipóteses de fugir. Ficaram aqueles que sobravam, logo foi um constrangimento.” (D7)</p> <p>“[...] e esta era a grande dificuldade, é que não funcionava como equipa [...] a lei diz que tem que haver representatividade de todos os níveis. Ora, eu tenho lá um coordenador do 1º ciclo e outro do pré-escolar, no conselho Pedagógico. Esses dois tinham que lá ficar. [...] Depois tinha lá uma pessoa um bocadinho mais dinâmica, mas todo o trabalho foi meu.” (D1)</p> |
|  | <b>O4</b> | <p>“[...]foi tentar operacionalizar todo o sistema de avaliação. É uma coisa difícil e quase impossível de fazer. Nós tomámos uma posição que foi escrever para a DGRHE a dizer que nós éramos incompetentes para [...]. “ (D5)</p> <p>“De facto [...] não é fácil gerar e garantir consensos que permitem que seja transparente e tão justo quanto possível.” (D6)</p> <p>“Foi difícil chegar a um consenso relativamente aos instrumentos, até porque as áreas disciplinares são diferentes e portanto exigem instrumentos mais específicos.” (D7)</p> <p>“O mais difícil foi compreender a aplicação do modelo. O legislador não conseguiu prever a sua aplicação.” (D8)</p> <p>“Foi não haver nada estruturado, o que obrigou a que muitas vezes aquilo que se tinha pensado se fosse modificando pelo percurso.” (D11)</p> <p>“Fui eu que tive que fazer o trabalho todo, só não fiz as atas, mas era eu que fazia e estabelecia tudo, eles não estavam dentro do assunto, eles não dominam estas coisas [...] e portanto aquilo que eu propunha era o que toda a gente aceitava.” (D12)</p>  |

|  |                  |   |
|--|------------------|---|
|  | <p><b>O5</b></p> | <p>“Foi, às vezes, os interesses das pessoas, senti que havia a questão do conflito de interesses fundamentalmente, no sentido de estarem a criar algumas orientações para processos que os vão abranger a eles e eu não sei até que ponto isso é uma coisa boa. Porque parecendo que não, as pessoas quando criam as orientações não quer dizer que sejam coisas determinantes mas, em certa medida, estão a influenciar para alguma coisa e eu por acaso senti num ou noutra alguma tentativa de pôr algo porque nos poderá beneficiar. Nesse aspeto eu acho que há aqui a questão do conflito de interesses.” (D1)<br/>         “Coordenar diferentes sensibilidades entendimentos e até posicionamentos relativos ao próprio processo de avaliação, tem sido a tarefa mais complicada. (D6)</p>   |
|  | <p><b>O6</b></p> | <p>“Ter que decidir pelas quotas existentes e o pouco conhecimento que ainda tenho de alguns professores...” (D4)</p>   |
|  | <p><b>O7</b></p> | <p>“Como se vai harmonizar tudo isto, tantos relatores, eu acho que tínhamos aqui dezasseis ou dezassete, isto é muita gente.” (D1)<br/>         “Confronto-me com a realidade de variadíssimos relatores e cada um vê o mundo à sua maneira.” (D2)<br/>         “Como disse há pouco, é impossível num universo de dez relatores definir orientações para que haja uma distribuição equitativa das quotas... o modelo não define isso e, por acaso, tive uma série de dificuldades para encontrar uma estratégia para que isso fosse possível. Esse foi o principal constrangimento e o maior problema até conseguir encontrar uma solução para o efeito.” (D8)</p>  |
| <p><b>Cat.P- Delegação da avaliação dos coordenadores</b></p>                      | <p><b>P1</b></p> | <p>“ Não (deleguei a avaliação dos coordenadores).” (D1)<br/>         “Não (deleguei a avaliação dos coordenadores).” (D2)<br/>         “Não. Eu assumi essa tarefa difícil. Vou avaliar os seis coordenadores, acho que é importante assumir o que está definido para o universo que vou avaliar. Assim ficam todos em igualdade de circunstâncias, há mais objetividade e clareza.” (D3)<br/>         “Não. Não deleguei.” (D4)<br/>         “Não deleguei. E tive uma pessoa que pediu observação de aulas, mas por sote era do meu grupo” (D5)<br/>         “Não.” (D6)<br/>         “Não.” (D7)<br/>         “Não.” (D8)<br/>         “Não traria nenhuma vantagem objetiva.” (D10)<br/>         “Não. Não.” (D11)<br/>         “Não. “ (D12)</p>  |
|  | <p><b>P2</b></p> | <p>“Para ficar precisamente distanciado para gerir conflitos, assim é muito mais fácil, eu assim consigo gerir conflitos. Se fosse eu a avaliar, eu tinha que ir, externamente, pedir para gerir conflitos, não é?” (D9)</p>  |
| <p><b>Cat. Q- O peso da autoavaliação na classificação final dos avaliados</b></p> | <p><b>Q1</b></p> | <p>“A autoavaliação, tudo depende de como ela é feita [...] é que não há uma consciência clara daquilo que se pretende. As pessoas fazem uma autoavaliação mas nem têm bem a noção do que é fazer uma autoavaliação, [...] A autoavaliação tinha que ser: o que é que eu fiz, o que fiz bem, o que é que eu fiz mal e o que posso melhorar e isso em geral não tem aparecido, não tem aparecido, sendo assim ela não tem qualquer significado, não interessa para nada, agora se tiver o significado de ser um processo em que as pessoas refletem e depois apresentam estratégias para eles próprios melhorarem e para a melhoria do sistema e os aplicam então ai tem todo o sentido se não for assim... enquanto for assim coisas por ali, frases desgarradas que muitas vezes vai buscar à internet não... Eu só entendo a autoavaliação nesse sentido.” (D1)</p> |

|  |                  |  |
|--|------------------|--|
|  | <p><b>Q2</b></p> | <p>“Os docentes como pessoas de bem que são, acho que são rígidos quando se autoavaliam e como tal deverá ter um forte peso essa autoavaliação.” (D2)<br/>         “Na medida em que ela (autoavaliação) seja rigorosa, expresse a realidade da atividade de quem a realiza e haja evidências disso mesmo, parece-me que deverá ter um peso que possa influenciar o resultado final significativamente.” (D6)<br/>         “A autoavaliação ... num modelo de profissionalidade docente eu dar-lhe-ia um peso enorme, ou seja, eu não atiraria números mas sei lá 60% [...] nós não estamos nesse sistema, porque se nós tivéssemos o modelo avaliativo já perfeitamente estabelecido, se não tivéssemos o vício da nossa avaliação que não era nada (o modelo anterior a 2007), se nós tivéssemos o hábito normal de ser avaliados, [...] não veria mal em que esse relatório servisse como base e depois os avaliadores, relatores, diretor ou outro elemento do pedagógico, chama-se-lhe o que se quiser, analisava o relatório e sabia o que aquela pessoa vale.” (D7)</p> |
|  | <p><b>Q3</b></p> | <p>“O necessário e suficiente. Trata-se de uma avaliação entre pares, o processo foi desenvolvido por ambos. O aspeto formativo requer a autoavaliação, mas havendo realismo e sinceridade ... as avaliações não devem divergir muito. Caso contrário, as pessoas limitam-se a quantificar e a fazer médias. Aliás no relatório de autoavaliação pede-se para fazer uma análise e balanço, o que pressupõe uma qualidade e não uma quantidade.” (D3)<br/>         “Se discutida e analisada deve ser tida em consideração, pois funciona como o autorretrato do trabalho desenvolvido pelo docente” (D4)</p>   |
|  | <p><b>Q4</b></p> | <p>“As pessoas deviam ser um bocadinho mais honestas na forma como se autoavaliam.” (D5), mas como está é unicamente um relatório sem peso algum. Eu acho que deve ter algum peso, mas para ter peso, tinha que ter critérios.” (D8)<br/>         “Nunca pensei no peso que deve ter. Deve ter peso na proposta final<br/>         “A autoavaliação deve ser apenas uma confirmação de quem acompanhou o professor, ver se ele está a dizer a verdade ou não [...]” (D9)<br/>         “ 25%, não concordando 25%! Por uma razão muito simples, eu na autoavaliação posso fazer elogios que não são mensuráveis e portanto o avaliador tem dois critérios ou assume aquilo como verdadeiro ou assume como falso, mas se assumir sabe que pode ser contestado [...] Eu posso fazer flores da minha autoavaliação, posso fazer chavões, posso pôr ali mil e uma coisas, que quem lê diz:<br/>         - Este individuo é um individuo excecional! E põe-se olhar para aquilo e diz-se:<br/>         – Isto é desta pessoa?” (D11)</p>   |
|  | <p><b>Q5</b></p> | <p>“ Não tenho opinião.” (D10)</p>   |
| <p><b>Cat. R- Os avaliadores do desempenho docente</b></p> | <p><b>R1</b></p> | <p>“O diretor e os professores. “ (D3)<br/>         “Eu acho que deviam os pares, o diretor [...]” (D5)<br/>         “Aliás, acho que é fundamental que a direção intervenha, a direção tem que intervir no sentido de dar o seu feedback, porque para todos os efeitos é supervisor [...], mas quem é o superior hierárquico que não deve avaliar os outros, nós também somos avaliados pelos nossos, eu acho que isso é obrigatório, tem que fazer parte.” (D7)<br/>         “O diretor tem que intervir, é um dos principais intervenientes.” (D8)</p>  |
|  | <p><b>R2</b></p> | <p>“Acho que deve ser da responsabilidade de outros docentes da própria escola, mas estes deveriam ter formação em supervisão, mas formação a sério e não alguma formação para tapar os olhos a quem não quer ver.” D2<br/>         “Eu acho que deviam os pares, [...] Pelo exterior não, porque eles só veem o que querem ” (D5)</p>   |

|  |           |   |
|--|-----------|---|
|  |           | <p>“Podem ser os pares, eu concordo com os pares. [...] Entidade externa é muito mais ...é muito complicada porque fica descontextualizada, não acompanha, ainda é pior. Lá está, esse avaliador externo [...] o professor pode ser uma abécula, mas (o avaliador externo) iria ficar só com a ideia nua e crua da aula que ia assistir, mais nada. Ou pode ser um professor excepcional e, nesse dia, com o nervosismo porque dá, (para se ficar nervoso) a aula não corre bem e, às tantas, ao professor mais responsável àquele a quem lhe acontece pior.” (D9)</p>  |
|  | <b>R3</b> | <p>“ (O diretor tem que intervir, é um dos principais intervenientes) e o pedagógico, num modelo totalmente diferente deste.” (D8)</p>  |
|  | <b>R4</b> | <p>“Os alunos só a partir de uma certa altura no ensino secundário.” (D7)<br/>         “Os alunos são uns bons avaliadores. É assim, se nos tivermos um professor baldas que deixa fazer tudo o que os alunos querem, os alunos dizem assim - este é fixe. Com outro que é rigoroso, justo, os obriga a trabalhar e levar as coisas dentro da ordem e do rigor e os alunos até vão para lá sob pressão, quando chega o momento de dizerem quem é o melhor professor, eles vão dizer que é esse, não vão dizer que é o baldas, nunca.” (D9)</p>  |
|  | <b>R5</b> | <p>“(O diretor) e os professores. “ (D3)<br/>         “Um modelo que se baseasse numa reflexão crítica do próprio professor.” (D5)</p>  |
|  | <b>R6</b> | <p>“Permite uma observação mais limpa, longe das rotinas adquiridas e das proximidades positivas ou negativas.... “ (D4)<br/>         “Entendo que deveria haver especialistas que se dedicariam em exclusivo à atividade de avaliar. Numa primeira fase, até à existência de especialistas, poderia ser a inspeção a incumbir-se da missão. Existindo especialistas: aos professores a missão de ensinar, aos especialistas a missão de avaliar que é para isso que serão preparados.” (D6)<br/>         “Na minha opinião a avaliação que permite efeitos positivos a nível profissional nunca deve ser feita diretamente, por pares. A observação de aulas nunca pelos pares, porque os pares trabalham no dia-a-dia e avaliar é comparar e é julgar.” (D8)<br/>         “Avaliação entre pares é muito problemática porque, quer as pessoas queiram quer não, há uma proximidade muito grande e a proximidade não permite que as pessoas tenham a racionalidade e a clarividência de afastar o que é pessoal da profissão, ou seja, a pessoa até pode ter essa clarividência, mas a outra parte não a tem, ou seja, quando há o problema pessoal que é colocado....e começam as divergências e então o clima é terrível. Ente pares talvez, talvez, mas nunca entre pares da mesma organização. Acho que é um erro, porque as pessoas não estão habituadas a isso.” (D11)<br/>         “Eu acho que seria uma equipa constituída naturalmente por alguém ligado ao Ministério da Educação, à Inspeção Geral de Educação e também elementos ligados à atividade académica do meio, mas externos à escola.” (D12)</p> |
|  | <b>R7</b> | <p>“Eu acho que um modelo em que entrasse a direção e a tal instituição superior era por aí.” (D1)<br/>         “Penso que entre pares só para o especto formativo, também se deve ir buscar uma componente externa. Dá mais credibilidade ao sistema e contribui com mais objetividade.” (D3)<br/>         “Partilhada. A participação na vida da escola pode e deve ser avaliada por quem está no terreno (os pares), a componente científica e didática deve ser da responsabilidade de alguém exterior (à escola) com formação apropriada, por uma garantia de rigor e isenção.” (D10)</p>  |

|  |    |  |
|--|----|--|
| Cat. S- Considerar os resultados escolares dos alunos na avaliação dos professores | S1 | <p>“Sim, acho que os resultados escolares devem entrar, mas dentro daquilo que há bocado estava a dizer, eu é ter que se encontrar um modelo para avaliar o nível socioeconómico da unidade organizacional onde estás.” (D1)</p> <p>“Eu acho que sim, que devem ter peso, mas [...] se calhar as pessoas pensariam de outra forma a avaliação dos alunos. Agora seria bom que levasse todos os professores a darem uma boa nota. Pode-se correr esse risco.” (D5)</p> <p>“Na medida em que os resultados escolares dependem e muito das capacidades cognitivas dos alunos e de outros fatores que os envolvem, se for possível encontrar um modo de estabelecer uma relação entre todos estes aspetos de modo a não permitir que os resultados falseiem o empenho, a dedicação e o trabalho do professor, não vejo porque não devam sr tidos em conta, uma vez que eles acabam por ser a expressão, talvez a mais visível, da atividade docente.” (D6)</p> <p>“ Não vejo porque não sempre com uns “ses”, se tivermos uma avaliação do tipo daquela que eu disse acho que não te problemas nenhuns, o tipo de avaliação do dois não. Com o ciclo avaliativo que nós tivemos com o modelo do dois, não. Não, porque eu não medi as outras variáveis, que tipo de alunos é que o professor teve quanto tempo é que os teve, [...]. “ (D7)</p>  |
|  | S2 | <p>“Acho que não. Não era justo para os professores.” (D2)</p> <p>“Acho que sim, mas de forma coletiva e não individual. O desempenho de cada um vai contribuir para o global, salvaguardando, claro, o contexto escolar, os diferentes níveis dos alunos [...].” (D3)</p> <p>“Genericamente não.” (D4)</p> <p>“Não. Pelo menos se estivermos a falar em resultados de turmas para incluir na avaliação de cada professor. Se forem resultados finais que tenham um efeito para todos, poderá, eventualmente, ser contabilizado.” (D8)</p> <p>“Sem ser estatístico, duas décimas acima ou duas décimas abaixo. Devia ser os resultados que obtenho com as minhas turmas e aquilo que os outros obtêm, quer dizer se está acima do padrão dos outros ou abaixo e depois o professor tem várias turmas e consegue-se aferir [... ]. Agora há outra coisa, devia haver aferição externa a todas as disciplinas ou com provas de aferição ou com exames ou TI porque ajuda um pouco mais porque é tudo igual, à mesma hora.” (D9)</p> <p>“Os resultados escolares dos alunos são consequência do trabalho docente, mas não só. Há que ter em linha de conta toda a envolvente social, familiar, percurso anterior do aluno e uma multiplicidade da fatores que ultrapassam o professor e podem diminuir a sua atuação. O problema está em como aferir uns e outros.” (D10)</p> <p>“Não. Claramente não. [...] Há muitas variáveis que o professor e a escola não conseguem controlar. Um professor que, em determinado ano, dá notas excecionais a uma turma, porque de facto aquela turma é transversalmente boa, no ano seguinte dá notas más, porque, transversalmente, a turma [...].” (D11)</p> |
| Cat. T- Cumprimento dos objetivos da avaliação                                     | T1 |  |
|  | T2 | <p>“Acho que não atingiu nenhum dos objetivos, nada.” (D2)</p> <p>“Não sei se o modelo vai atingir algum dos objetivos. Penso que já referi a minha opinião relativa a esses aspetos, face aos resultados escolares dos dois últimos ciclos! Os resultados baixaram, será que se pode depreender que os avaliados preocuparam-se mais com o faz-de-conta para os números que têm que se colocados nos vários domínios de avaliação? Se esta avaliação fosse mesmo formativa levando à melhoria das práticas, podia atingir os objetivos. Assim, não.” (D3)</p> <p>“Não. Nenhum.” (D4)</p> <p>“Não. Antes pelo contrário, [...] veio piorar o ambiente que se vive nas escolas. Se há mau ambiente nas escolas, as escolas não podem funcionar bem, portanto não se pode cumprir esse objetivo. Acho eu.” (D5)</p> <p>“Não me parece [...] este modelo tem criado instabilidade nas escolas e até alguma crispação entre colegas.” (D6)</p>   |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>“ Por tudo o que eu disse, eu acho que dá a resposta. Não atinge, não atinge. [...] Este modelo, eu classificá-lo-ia como pseudopedagógico, cumpriu-se porque tinha que ser.” (D7)</p> <p>“Como foi implementado sem as pessoas se aperceberem do efeito do modelo... pode ter criado uma onda positiva que como eu disse, se continuar vai criar um clima complicado pelos efeitos que ele tem. Por um lado, os docentes não estão preparados para serem avaliados e terem quotas. Por outro lado, pediram aulas, empenharam-se para isso e houve uma competição saudável e... a partir daí, ao serem goradas as expectativas, vão entrar numa situação defensiva.” (D8)</p> <p>“Não, por ser burocrático e não garantir o que se propõe, o acompanhamento do trabalho docente numa vertente formativa. O modelo é sobretudo classificativo ficando a vertente formativa sem base real e sustentada.” (D10)</p> <p>“Não, nenhum deles, (objetivos) porque há um conjunto de variáveis que não são controladas por nós. Relativamente à melhoria dos resultados, ora bem, são coisas que não são feitas por decreto, não são coisas que sejam vistas de um ano para o outro tem que ser um trabalho [...] não é possível elevar uma pessoa quando ele já está quase no fim do ciclo da sua formação e quando tem erros anteriores. [...] Por outro lado, também tem que haver em termos das estruturas organizativas e da sua correspondência curricular algum tempo de estabilidade que permita que aquele seja testado seja avaliado [...] e está-se a tentar avaliar os professores perante um sistema que eles próprios reconhecem que não é bom, mas não têm meios para o mudar [...] e a coisa pior é as pessoa não se reverem no sistema.” (D11)</p> |
| <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Cat. U - O processo ensino-aprendizagem beneficia com a avaliação</p> | <p style="text-align: center;"><b>U1</b></p> | <p>“[...] embora dê realce à observação de aulas, não o faz da melhor forma, pois permite que as duas aulas assistidas sejam muito bem preparadas para serem observadas; permite atingir a classificação de bom, mesmo que o docente não saiba dar aulas.” (D2)</p> <p>“[...] mas se essa avaliação fosse mesmo formativa levando à melhoria das práticas, com certeza que poderia beneficiar” (D3)</p> <p>“Os professores preocuparam-se muito com as aulas assistidas e o modelo criou uma tensão enorme em todos os docentes.” (D4)</p> <p>“Este tipo de modelo não beneficia. Só tem aulas observadas quem quer!” (D5)</p> <p>“Com este (modelo) não. Eu digo isto de uma forma tão taxativa que até parece que estou contra a avaliação de desempenho [...] já tivemos um modelo, depois pareceu outro, agora apareceu este, o que aconteceu até hoje não devia ter acontecido. Foi prejudicial para os professores, foi desestabilizador para o processo de ensino-aprendizagem e muito bem se portaram os nossos colegas, eu, aliás, até digo muito bem se portaram e suportaram isto tudo, não é fácil, os professores andaram a trabalhar não sei se vai ter influência mas basta isto para destabilizar a carreira do professor.” (D7)</p> <p>“Se a avaliação assumir um papel essencialmente formativo, trará melhoria ao desempenho docente e, conseqüentemente, benefícios ao processo ensino-aprendizagem” (D10)</p> <p>“Não beneficiou. No circuito rotineiro do dia-a-dia, houve dificuldades de relacionamento entre as pessoas e isso foi um constrangimento na comunidade.” (D12)</p>   |
|  | <p style="text-align: center;"><b>U2</b></p> | <p>“Eu disse que qualquer modelo promove a reflexão... Depois deste ciclo avaliativo se este modelo continuar ele vai começar a ter efeitos mais nefastos [...] quando começarem a ver que todos se empenharam, deram aulas muito boas, quando começarem a ver que pela aplicação das quotas não entram nas classificações de mérito, vai criar uma revolta que a continuar este tipo de modelo, os docentes vão jogar na defensiva, [...] é uma grande limitação na minha perspetiva neste tipo de modelo” (D8)</p>   |

|   |                  |  |
|---|------------------|--|
|   | <p><b>U3</b></p> | <p>“ Se houver reflexão, por parte do professor, beneficia sempre. “ (D1)<br/>                 “ Sendo a avaliação de desempenho um processo credível que seja aceite pelos professores e motivador para práticas cada vez melhores e mais eficazes, penso que o processo ensino-aprendizagem só terá a ganhar com a sua existência, acabando os alunos por serem os principais beneficiados” (D6)<br/>                 “Obrigando as pessoas a pensarem e refletirem e saberem que quer queiram quer não têm que ter uma avaliação, é importante como gerador de algum desenvolvimento e quebra de rotinas.” (D11)</p>  |
| <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Cat. V - Fragilidades do modelo de avaliação do D.R. n.º2/2010</p> | <p><b>V1</b></p> | <p>“Isto realmente são grandes fragilidades: o excesso de burocracia, [...]” (D1)<br/>                 “ (O modelo) é muito complexo, [...] com muitas fases no processo [...]” (D2)<br/>                 “ [...] mas a sua implementação desafia estruturas complexas de poder laboral e profissional na instituição, na organização [...] e a sua aplicação afigura-se cheia de fragilidades , uma vez que os normativos burocráticos e as atitudes dos seus executores enquanto avaliadores entre pares , promove uma implementação irregular, complexa, injusta, arbitrária, ocasional subjetiva [...]” (D3)<br/>                 “É um modelo caracterizado por um conjunto burocratizado de itens de difícil operacionalização.” (D4)<br/>                 “[...] foi operacionalizar todo o sistema de avaliação! É uma coisa difícil e quase impossível de fazer. Nós tomámos uma posição que foi escrever à DGRHE a dizer que éramos incompetentes para [...]” (D5)<br/>                 “Parece-me um modelo demasiado burocrático, propiciador de encenações e gerador de conflitos de interesses, injusto nas suas consequências e inquinado pelas quotas.” (D6)<br/>                 “[...] e depois é toda esta estrutura burocrática, toda esta papelada que tem que se preencher que não está devidamente aferida em cada escola [...]” (D8)<br/>                 “Muito burocrático [...]” (D10)<br/>                 “[...] muita burocracia existente no processo.” (D12)</p> |
|   | <p><b>V2</b></p> | <p>“Este modelo trouxe outra coisa negativa na minha opinião, foi o número excessivo de avaliadores e relatores. Eu acho que é demais, não é possível harmonizar tudo isto. É muito complicado!” (D1)<br/>                 “ (O modelo) é muito complexo, confuso, com muitas fases no processo [...] faz uso de indicadores de difícil observação, não tem indicadores uniformes; faz uso de relatores onde a única legitimidade para dar opinião é a nomeação do coordenador; obriga à competição entre colegas, [...]” (D2)<br/>                 “[...]Sentimos muitas dificuldades de operacionalização muitas e dificuldades de aceitação por parte do corpo docente [...]” (D4)<br/>                 “Os parâmetros de avaliação não são claros e alguns deles são de muito difícil observação.” (D5)<br/>                 “Parece-me um modelo demasiado burocrático, propiciador de encenações e gerador de conflitos de interesses, injusto nas suas consequências e inquinado pelas quotas.” (D6)<br/>                 “ O mais difícil foi compreender a aplicação do modelo. O legislador não conseguiu prever a sua aplicação.” (D8)<br/>                 “ Ela (a avaliação) é tão complexa, tão complexa que eu não vejo nada de bom.” (D9)<br/>                 “Como é de difícil aplicação, as soluções encontradas descredibilizam o próprio modelo e a sua seriedade e suposta exigência.” (D10)</p>   |
|   | <p><b>V3</b></p> | <p>“Neste momento, a avaliação entre pares gera conflitos. A avaliação tem que ser por alguém que está acima, noutra nível [...]” (D1)<br/>                 “ A avaliação entre pares promove uma implementação irregular, complexa, injusta, arbitrária, [...]” (D3)<br/>                 “A avaliação feita pelos pares é sempre muito problemática, vai sempre influenciar as relações interpessoais e isso cria um clima instável [...]” (D12)</p>   |

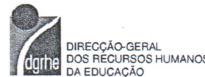
|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  | V4  | “[...] o número excessivo de avaliadores! Nós aqui tínhamos 16 ou 17 relatores, isto é muita gente, este é um grande problema [...]” (D1)<br>“É um modelo que tem muitos relatores, muitos avaliadores o que torna difícil estabelecer alguma coerência, uma equidade nos princípios a avaliar.” (D8)                                       |  |
|  | V5  | “ [...]é a distribuição das quotas pelos diferentes universos , que acho que é extremamente complicado e a lei não prevê uma forma direta de o fazer. Portanto vai depender muito dos acertos que cada escola faz...” (D8)<br>“As quotas são um elemento destruidor do desenvolvimento pessoal e profissional [...]” (D11)                  |  |
|  | V6  | “[...]permite que com duas aulas se possa ser bom mesmo que o docente não saiba dar aulas. Não pode ser por duas aulas.” (D2)<br>“Limitamos o mérito à observação de duas aulas. [...] Este modelo para mim não tem valor nenhum [...] para aqueles que não tiveram observação de aulas foi um trabalho meramente administrativo.” (D7)     |  |
|  | V7  | “[...] a questão dos conflitos entre professores e as tentativas de pôr algo que nos vá beneficiar (no processo) [ ...].” (D1)<br>“[...] gerador de conflitos entre avaliados e avaliadores, também eles interessados no processo [...].” (D6)  |  |
|  | V8  | “Tivemos muita dificuldade por causa dos instrumentos. A construção dos instrumentos foi um trabalho interessantíssimo [...] Contudo, foi difícil chegar a um consenso relativamente aos instrumentos até porque as áreas disciplinares são diferentes e portanto exigem instrumentos muito específicos. Isso foi um momento difícil.” (D7) |  |
|  | V9  | “Os padrões de desempenho estão definidos de uma forma muito lata que não permite avaliar com mais objetividade. Sabendo nós que a avaliação tem sempre uma componente muito forte de subjetividade, com este tipo de padrões de desempenho e de descritores é quase impossível fazer uma avaliação com algo de objetividade.” (D8)         |  |
|  | V10   | “O modelo é sobretudo classificativo ficando a vertente formativa sem base real e sustentada.” (D10)  |  |
|  | V11   | “Aproveita a oportunidade! Isto é grave. É a completa subversão de todo o sistema. Gravíssimo! E isto pode mesmo criar problemas à organização no seu todo, mas particularmente aos departamentos curriculares” (D11)   |  |
|  | Cat. W - Potencialidades do modelo de avaliação | W1  | “Outra potencialidade deste modelo foi quanto a mim aquela questão da definição dos padrões de desempenho. [...] a mim pareceu-me que isso foi muito bom, foi talvez das melhores coisas que apareceram. O facto de teres um padrão de desempenho igual para todo o país, para todas as escolas criou alguma uniformidade.” (D1) |
|  |   | W2  | “Tem o mérito de os professores serem avaliados pelos seus pares” (D7)   |
|  |   | W3  | “Por outro lado, é interessante a constituição de um júri, júri esse que são pares da escola e até por norma e por bom senso, o conselho pedagógico escolhe fulanos diferentes. Houve uma diversificação da CCAP.” (D7)  |
| W4   |   | “ O processo foi discutido, as pessoas discutirão o processo antes da aula, durante a aula, após a aula; discutiram com o avaliador quando ele lhe propôs a nota, tiveram oportunidade de o fazer em entrevista e tiveram depois as oportunidades de reclamação e recurso.” (D7)  |  |
| Cat. X – Elaboração de um novo modelo de avaliação docente | X1  | “Eu acho que neste momento temos condições para fazer um modelo ligado as Escolas Superiores de Educação, às Universidades que acompanhavam e supervisionavam e davam formação aos professores.” (D1)   |  |
|  | X2  | “Um modelo que tivesse docentes devidamente formados para avaliadores, que tivessem legitimidade para o serem e serem reconhecidos por todos.” (D2)<br>“Com pessoas previamente formadas, se possível, no modelo do professor sénior, pessoas de reconhecido mérito dentro da escola” (D7)  |  |

|  |           |   |
|--|-----------|---|
|  | <b>X3</b> | “Eu criaria uma grelha de recolha de dados igual para todos a nível nacional. Ia-se preenchendo a grelha (cada professor), depois haveria uma descrição para cada situação e quando chegava ao fim, entregava sem grande trabalho essa grelha. O relator confirmava e atribuía uma nota. Depois por causa das quotas, podia haver critérios objetivos de desempate que podiam ser nacionais ou de escola.” (D9) |
|  | <b>X4</b> | “Eu sou defensor do relatório escrito.” (D5)<br>“Um modelo que se baseasse numa reflexão escrita, que em termos de processo avaliativo, as aulas não entrassem. Uma observação de aulas para estimular a partilha de práticas docentes. No relatório crítico devia transparecer essa situação de enriquecimento e de partilha.” (D8)  |
|  | <b>X5</b> | “Com observação regular da atividade letiva. A atividade letiva não é só aulas, a preparação das aulas; a forma como o professor se situa numa reunião de departamento e discute questões pedagógicas, como se organiza com o conselho de turma [...]” (D7)   |

## Anexo 1 – Orientações da DGRHE relativas à designação de relatores



B10015847T



### ORIENTAÇÕES RELATIVAS A DECISÕES DE CARÁCTER EXCEPCIONAL PARA DESIGNAÇÃO DE COORDENADORES DE DEPARTAMENTO CURRICULAR, RELATORES E COORDENADORES DE ESTABELECIMENTO

Na sequência da Informação da Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (DGRHE) “Orientações relativas ao Disposto no Despacho n.º 11120-B/2010, de 6 de Julho – Organização do Ano Escolar”, de 26 de Julho de 2010, enviada aos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, e em conformidade com o respectivo ponto 7, têm os mesmos remetido a esta Direcção-Geral/Gabinete de Apoio à Avaliação a descrição de situações que não encontram resposta no âmbito de tais orientações.

A análise e tomada de decisão acerca das primeiras situações enviadas, com base nos dados de caracterização e nas propostas de solução apresentados pelos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, contribuiu para a definição de um quadro orientador, sustentado nas realidades existentes, para as soluções de carácter excepcional. Neste contexto, estão criadas as condições para que à luz do quadro orientador (Quadro 1, em anexo), os agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas possam tomar as decisões de carácter excepcional que, no âmbito do ponto 7 das Orientações desta Direcção-Geral, de 26 de Julho, acima referenciadas, eram, até à presente data, objecto de despacho desta Direcção-Geral.

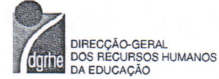
Assim, definem-se as seguintes orientações:

1. Uma vez esgotadas as possibilidades de designação dos coordenadores de estabelecimento, dos coordenadores de departamento curricular e dos relatores, para o exercício de funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho, nos termos estabelecidos nos números 4 e 5 do artigo 35.º do ECD, bem como nas Orientações da DGRHE, de 26 de Julho de 2010, relativas ao disposto no Despacho n.º 11120-B/2010, de 6 de Julho, cabe aos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas tomar as decisões de carácter excepcional à luz do Quadro 1.
2. A categorização das soluções encontradas, níveis 1 e 2, significa a ordem de prioridade na procura de soluções, no entanto, de acordo com as especificidades de cada contexto escolar, deverá ser encontrada a resposta que melhor sirva a implementação do processo de avaliação do desempenho e a distribuição do serviço docente.

Avenida 24 de Julho, 142 • 1399-024 LISBOA

Tel.: 21 393 86 00

Fax: 21 397 03 10 E-mail: [correio@dgrhe.min-edu.pt](mailto:correio@dgrhe.min-edu.pt)



3. No que concerne a relatores, a solução encontrada, ao abrigo do n.º 1, carece de prévia declaração escrita de concordância do docente a avaliar, nos casos em que o relator seja docente de outro grupo de recrutamento que não o do docente a avaliar.
4. Nos casos em que o docente a avaliar pretenda ser avaliado por docente do seu grupo de recrutamento e não seja possível encontrar essa solução no respectivo agrupamento de escolas/escola não agrupada, a solução será encontrada em articulação entre o agrupamento de escolas/escola não agrupada e a respectiva Direcção Regional de Educação.
5. Os casos em que num departamento apenas existam docentes do 1.º escalão e/ou contratados, incluindo de escolas profissionais, de conservatórios de música e de dança, terão de ser colocados a esta Direcção-Geral.
6. As soluções a considerar à luz do quadro orientador (Quadro 1) excluem a possibilidade de o director, o subdirector e os adjuntos do director virem a ser designados para as funções em apreço.
7. Importa esclarecer que a função de avaliação dos relatores, pelo Coordenador de Departamento Curricular, integra-se nas funções de coordenação deste, não existindo qualquer previsão legal para uma redução específica de componente lectiva em razão dessa função.
8. As designações a título excepcional, no âmbito do n.º 1, respeitam ao ano escolar de 2010/2011, para exercício de funções no âmbito do ciclo avaliativo de 2009/2011.
9. As soluções encontradas, no âmbito do n.º 1, são comunicadas, por escrito, a esta Direcção-Geral/Gabinete de Apoio à Avaliação para respectivo acompanhamento no âmbito do processo de avaliação de desempenho docente.

ANEXO

Quadro 1. Situações de excepção às condições definidas para o exercício das funções de relator, de coordenador de departamento curricular e de coordenador de estabelecimento

| Situação                               | Tipificação   | Soluções  |   |
|--|---|---|---|
|  |   | 1.º nível   | 2.º nível   |
| Relator                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Grupo de recrutamento sem docentes do 4.º escalão, ou superior, nem do 3.º escalão com formação especializada</li> <li>Grupo de recrutamento com 1 único docente</li> <li>Grupo de recrutamento apenas com docentes contratados</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Docente de outro grupo de recrutamento, com accitação prévia do docente a avaliar:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Coordenador do departamento curricular ou</li> <li>Docente do 4.º escalão, ou superior, ou do 3.º escalão com formação especializada, que possua habilitação adequada<sup>1</sup> para leccionar disciplinas do grupo de recrutamento do docente a avaliar</li> </ul> </li> <li>Docente do mesmo grupo de recrutamento do docente a avaliar, com posicionamento na carreira e grau académico iguais ou superiores ao deste, sempre que possível, ainda que seja do 3.º escalão sem formação especializada, ou do 2.º escalão, ou do 1.º escalão</li> <li>Docente do mesmo grupo de recrutamento, pertencente a outro agrupamento de escolas ou escola não agrupada, caso o docente a avaliar pretenda que o relator seja do seu grupo de recrutamento, e não seja possível encontrar essa solução no seu agrupamento de escolas ou escola não agrupada.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Docente de outro grupo de recrutamento, com accitação prévia do docente a avaliar:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Docente de outro grupo de recrutamento, do Departamento do docente a avaliar, desde que posicionado no 4.º escalão, ou superior, ou no 3.º escalão com formação especializada</li> <li>Docente de outro grupo de recrutamento, que não pertença ao Departamento do docente a avaliar, desde que posicionado no 4.º escalão, ou superior, ou no 3.º escalão com formação especializada</li> </ul> </li> </ul> |
| Coordenador de Departamento Curricular | <ul style="list-style-type: none"> <li>Departamento sem docentes do 4.º escalão (ou superior) nem do 3.º escalão com formação especializada</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>1.ª - Docente do 3.º escalão sem formação especializada</li> <li>2.ª - Docente do 2.º escalão, preferencialmente detentor de formação especializada</li> </ul>   |   |
| Coordenador de estabelecimento         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Estabelecimento sem docentes do 4.º escalão (ou superior) nem do 3.º escalão com formação especializada</li> </ul>   |   |   |

1- De acordo com os n.ºs 3 e 4 do artigo 10.º do Despacho n.º 11120-B/2010, de 6 de Julho.

Lisboa, 08-11-2010

A Subdirectora-Geral

Maria Helena Serol Mascarenhas

Documento original com assinatura digital certificada pela CEGER e mecanismo e estampilha digital por MULTICERT

Documento original certificado pela MULTICERT

Avenida 24 de Julho, 142 • 1399-024 LISBOA

Tel.: 21 393 86 00

Fax: 21 397 03 10 E-mail:

correio@dgrhe.min-edu.pt