

INTRODUÇÃO

A preocupação com a qualidade do sistema de ensino e dos resultados escolares dos alunos, bem como a capacitação contínua dos docentes estão na ordem do dia, isto é, atualmente questões referentes a qualidade, eficácia e eficiência da educação e da escola, ganham maior destaque, tanto nos discursos políticos, como pedagógicos. Esta necessidade de melhorar a qualidade do sistema educacional fez com que algumas escolas e vários investigadores da educação investissem em recursos e metodologias exequíveis e estratégicos para que responda as exigências dos alunos e dos professores, de modo a propiciar contexto de verdadeiras aprendizagens para todos. De acordo com Flores (2010, p. 7), “a necessidade de elevar os padrões do ensino e de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos tem levado os governos a introduzir várias reformas no contexto educativo, principalmente na ação / prática docente no sentido de uma maior prestação de conta, entre as quais se destaca a avaliação dos professores”. Segundo essa preocupação, o contexto angolano de forma a responder os objetivos do plano nacional de educação para todos, traçados no Fórum Mundial de Educação em Dakar no ano de 2000, organizou uma mesa redonda para reorganizar estruturalmente o ensino básico. E a sua efetivação ocorreu entre 2001 à 2015. A principal preocupação era encontrar mecanismo para a articulação dos objectivos do sistema de ensino angolano fundamentado legalmente nas atividades da reforma educativa realizada em 1993, sobre o anteprojeto de Lei de Bases do Sistema de Educação, (p. 97).

De acordo Tucker e Stronge (2007) há evidências de uma correlação entre o bom desempenho do professor e a qualidade de ensino e, por conseguinte, a aprendizagem dos alunos; concebendo esta ideia, a partir do dia 23 de Abril de 2008 sobre o Decreto nº 7/08 avaliação de desempenho docente passou a fazer parte da agenda dos professores, técnicos pedagógicos e especialistas de administração da educação. O sistema de avaliação de desempenho docente criado pelo conselho de Ministros é adequado a matriz do estatuto de carreiras dos professores do ensino primário e secundário, bem como dos diversos agentes que compõe esses dois níveis de ensino. Em todas as organizações das sociedades, sejam elas educacionais ou não, o processo de avaliação quer seja interna ou externa tornou-se bastante pertinente, pois ela dá a possibilidade de uma maior visibilidade das competências e desenvolvimento quer ao nível pessoal, profissional, quer ao nível das organizações.

Segundo Afonso et al (2007), a avaliação como estratégia pode constituir um poderoso meio de melhoria qualitativas em todas as áreas de práticas escolares e, conseqüentemente da aprendizagem dos alunos. Isto deve-se ao facto de que o desenvolvimento dos professores está ligado a diversas experiencias de aprendizagens e a avaliação do seu desempenho torna-se num processo através do qual, o professor revê e valoriza a seu papel enquanto agente de mudança e construtor crítico do seu conhecimento, competências ao longo da vida. De acordo com Peralta e Roldão (2013, p. 12), “o discernimento da qualidade na avaliação de desempenho dos professores é possível, e não deve nunca deixar de estar no centro das pessoas preocupações avaliativas”. Para uma maior eficácia e qualidade de ensino, além da incorporação dos processos avaliativos no seio das escolas, é também necessário que os professores além da formação inicial, devam prosseguir com as formações contínuas de maneira que haja apropriação efetiva de valores, princípios, autonomia e reflexão permitindo que ao coletivo de professores e outros agentes educativos melhorar suas formas de trabalhar. Segundo Luckesi (2011, p. 30), é preciso aprender os conceitos teóricos sobre avaliação, em simultâneo, com o aprender a praticar essa mesma avaliação, traduzindo-a num ato do quotidiano.

Tal como Day (2001, p. 150), acreditamos na ideia de que “a avaliação não deve ser vista como uma realidade separada do plano individual do professor e do plano de desenvolvimento da escola, se quisermos desenvolver tanto os processos de trabalho dos indivíduos, como a arquitetura social da escola”. Nesta direção, passamos a olhar para os sistemas de avaliação como instrumentos eficazes quando tidos como procedimentos intencionais, abertos, integrantes e produtores de programas sistemáticos de apoio e de formações contínuas dirigidos às escolas e aos professores, dando oportunidades de reconstruir novas concepções e práticas. Assim, todo o processo de avaliação interna ou externa deve ser aceite e interiorizado, por quem está envolvido, como uma estratégia ou instrumento para mudança e melhoria não só da instituição, mas também da sua ação enquanto pessoas e profissionais. De acordo com Flores (2010, p. 25), independentemente da posição do professor, as necessidades fundamentais de avaliação são básicas: os sistemas de avaliação devem ser justos e abrangentes, baseados quer no desempenho profissional, quer nos requisitos da organização escolar. Os sistemas de avaliação devem incentivar a mudança, melhorar o desempenho do professor e contribuir para formação

contínua e reflexiva de todos integrantes da escola, promovendo uma maior consciencialização do ensino.

De acordo com Machado *et al* (2008), o professor é considerado um elemento chave, o núcleo central para a promoção da qualidade do serviço educativo. Para Luckesi (2011, p. 139), a prática docente deve ser concomitantemente, crítica e construtiva na medida em que compreenda, proponha e desenvolva a sua prática, suas determinações sociais no contexto inserido e trabalhe com princípios científico e metodológicos que dê conta da construção do ensino e da aprendizagem para o desenvolvimento do educando. É visível a utilidade e inserção do professor na vida social, nomeadamente no processo de ensino e aprendizagem, na interação e promoção do conhecimento com os alunos. Sendo assim, os modelos avaliativos devem focar diversos perfis do professor nos domínios comportamentais e interativos dentro, destacando a prática docente, nos resultados escolares dos alunos, na prática reflexiva do docente e nas tarefas complementares estabelecidas pela escola e pelas instâncias superiores. Isto todo num processo sistemático e de acompanhamento colaborativo, rumo a um desenvolvimento cada vez mais profissional e pessoal. Desse modo, a atuação do professor no sistema educativo, não só proporciona um ensino, definido por Roldão (2009, p. 56), “como ação intencionalmente dirigida a promover uma aprendizagem em alguém”, mas também, garantir o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, de modo que a sua integração na sociedade seja bem-sucedida no conjunto das relações interpessoais e intrapessoais.

Acreditamos que apesar de não ser a garantia total da qualidade que se almeja para um crescimento de quem está envolvido com a eficácia da escola, mas é uma garantia para a educação e formação de um cidadão cada vez melhor. E a avaliação ajuda-o, na medida em que passa a conhecer e compreender um conjunto de ações e de comportamentos apresentados no seu dia-a-dia na escola a partir da prática docente, questionando se é de qualidade, se desempenham bem suas funções ou não. E assim trabalhar nos propósitos que se pretende melhorar favorecendo, da mesma forma o grau de aproveitamentos dos alunos. Aspiramos pela criação de um modelo de avaliação de desempenho docente que possa combinar diversos modelos com dimensões articuladas, baseadas no desenvolvimento profissional e na responsabilização da prática docente, dando autonomia ao professor de comprometer-se com o aperfeiçoamento da ação docente sem desligar-se dos objetivos do sistema educativo em que se encontra inserido.

Justificação da escolha do tema

Atualmente em todas as áreas de trabalho, especialmente em educação, que é o nosso foco, o processo de avaliação do desempenho vem assumindo uma relevância progressiva e um maior interesse dos investigadores pelos contextos escolares e pela ligação explícita entre a qualidade educativa, o ensino e o nível de desempenho dos professores. O sistema educativo angolano, como em outros países, tem direcionado a sua preocupação para a qualidade e a eficácia das escolas, passando a considerar a avaliação de desempenho dos professores como um contributo essencial para essa qualidade e, logo, instituiu-a como uma prioridade, já que existem evidências de uma correlação entre o desempenho do professor e a qualidade de ensino e a aprendizagem dos alunos; surge, assim, à colação a interligação entre avaliação do desempenho docente e o desenvolvimento do profissionalismo docente, das competências do professor e das consequentes melhorias educativas.

Sendo Angola o meu país e o contexto em que desempenho a minha atividade profissional, como professora e avaliadora de professores, foi natural a minha decisão de frequentar um mestrado, cujo foco é a supervisão e a avaliação do desempenho docente. Assim sendo, no âmbito do mestrado, escolhemos trabalhar a temática da avaliação docente que, Bolívar (2012, p.284) considera deste modo: “A avaliação do desempenho docente e dos resultados obtidos pelos estabelecimentos de ensino, converteram-se, nos últimos anos, numa questão fundamental”. Nesse sentido, o presente trabalho insere-se na problemática da avaliação de desempenho docente e centra-se num grupo de escolas da província de Luanda, com o objetivo de obter um maior esclarecimento sobre a situação concreta do processo de avaliação docente, e, assim, conhecer e compreender a perceção que os professores têm sobre o modo como a avaliação de desempenho docente é realizada na sua escola e o seu impacto no exercício profissional; pretendemos ainda analisar, questionar e refletir sobre a sua importância no crescimento profissional do professor, na sua prática, na escola e na aprendizagem dos alunos. A este propósito, Sanches (2008, p. 123) refere o aparecimento de uma nova perspetiva de avaliação dos professores centrada no seu desempenho profissional, a qual procura identificar os pontos fortes e as dificuldades reveladas na prática docente e contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores. É a partir da necessidade de melhorar a prestação de serviço, a qualificação e a competência nos estabelecimentos escolares, que nos importa recolher a

percepção dos professores sobre o processo de avaliação de desempenho nas suas escolas, as mais-valias e os constrangimentos que este processo apresenta, as dificuldades na sua realização e os ganhos profissionais e pessoais que tal processo traz consigo. Fazemo-lo estudando vários casos, correspondentes a escolas situadas na região de Luanda – Viana; será, portanto, com base no conhecimento adquirido no contexto das escolas, nas percepções dos professores e na análise da prática avaliativa realizada nessas escolas que constataremos se realmente esse processo tem relação com o desenvolvimento profissional do professor e na melhoria da qualidade das escolas.

Definição do problema

Segundo autores relevantes nesta área, como Stronge e Tucker 2005, Day 2001, Stronge 2010 e Flores 2010, existem evidências de uma correlação entre o desempenho do professor e a qualidade de ensino, conforme aponta também Araújo (2008, p. 78) “quanto à utilidade da ADD, os dados apontam para uma visão da avaliação como um meio importante para atender e melhorar o desempenho dos professores, do ensino e, portanto, das aprendizagens efetuadas pelos alunos”, e Stronge e Tucker (2005) que salientam que os professores eficazes não só fazem com que os alunos se sintam bem com as escolas, como também fazem com que o seu trabalho origine um maior sucesso escolar, o que é possível com um bom sistema de avaliação do professor. Em conformidade com Day (2001, p. 150) a avaliação, quer como processo quer como produto “não deve ser vista como uma realidade separada do plano individual do professor e do plano de desenvolvimento da escola se quisermos desenvolver tanto os processos de trabalho dos indivíduos, como a arquitetura social da escola”.

É a partir da necessidade de melhorar a prestação de serviço, a qualificação e a competência nos estabelecimentos escolares, a percepção dos professores sobre a avaliação e o contributo dos vários investigadores nessa área, que nos propomos construir conhecimento sobre a avaliação do desempenho docente e sobre o funcionamento do sistema de avaliação de desempenho docente angolano e os seus efeitos tal como são sentidos pelos professores e pelas escolas escolhidas para a realização da investigação, definindo assim a nossa problemática: *Como se processa a avaliação de desempenho docente em escolas angolanas e qual a percepção que os professores têm sobre o modo como é realizada na sua escola e sobre o seu impacto no seu exercício profissional?*

De modo a orientar o percurso investigativo do nosso estudo, sintetizamos o problema nas seguintes questões de investigação:

1. Como é realizada a avaliação do desempenho docente em Angola?
2. Que percepção têm os professores sobre o modo como a avaliação do desempenho é realizada na sua escola?
3. Como se relaciona a avaliação do desempenho docente com o desenvolvimento da profissionalidade docente?

Será, portanto, com base nos dados recolhidos em contexto angolano, situado na região de Luanda, que tencionamos explorar, compreender e responder às questões referidas.

Proposta de Trabalho

Propomo-nos, assim, a partir da exploração biográfica do trabalho de autores significativos nesta área e com base na realização de um estudo empírico alargar o nosso conhecimento sobre avaliação do desempenho docente, conhecer e compreender o conhecimento de que os professores dispõem sobre o sistema avaliativo docente vigente nas suas realidades e a sua opinião sobre o modo como a avaliação do desempenho docente decorre nas suas escolas. Para tal, estruturamos o nosso trabalho em três capítulos.

No primeiro capítulo, fazemos o enquadramento geral da temática em estudo, abordando os conceitos de avaliação de desempenho, o conceito de avaliação e as funções formativas e sumativa da avaliação, bem como os conceitos de competência e de desempenho, reflectindo sobre modos de operacionalização da avaliação de desempenho docente, analisando-a como estratégia de desenvolvimento profissional e pessoal, relacionando-a com a supervisão e com outros objectos de avaliação, nomeadamente a avaliação de escola. Por último, referimos a avaliação de desempenho docente em contexto angolano.

No segundo capítulo, debruçamo-nos sobre o desenvolvimento do estudo empírico, no qual optamos por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa de modo a responder satisfatoriamente à questão central que dá corpo ao nosso problema. No que diz respeito aos procedimentos de recolha de dados, recorreremos às técnicas de entrevista semiestruturada, a análise documental e a observação participante, realizando, por fim, a triangulação de dados de modo a reforçar a sua credibilidade. Tratamos também de abordar algumas questões éticas da investigação.

No terceiro capítulo, procedemos à apresentação e discussão dos dados, identificando os pontos mais fortes e os pontos mais críticos da ADD, tal como identificados pelos entrevistados: *avaliação do desempenho docente segundo a percepção dos docentes do primeiro ciclo do ensino secundário*. Na análise de dados utilizamos a técnica de análise de conteúdo, pela organização de um sistema de categorização e de subcategorização das unidades de registos produzidas, de modo a sustentar a análise e a interpretação dos discursos dos entrevistados.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO GERAL DA PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

Neste capítulo abordamos os conceitos de avaliação, competência, desempenho e fazemos uma breve referência à figura do professor num processo de melhoria e mudança, e à sua relevância na consecução e qualidade de projetos inovadores no âmbito do sistema educativo. Considerando a avaliação de desempenho docente de forma mais abrangente, quer enquanto processo de desenvolvimento profissional docente quer quanto ao modo como o conceito tem vindo a ser abordado pelos autores mais relevantes nesta área, estruturamos o trabalho de modo a considerar aspetos que achamos serem relevantes para a compreensão detalhada da problemática levantada. Apresentamos, de seguida, de modo sucinto, as linhas orientadoras do tema em pesquisa que nos merecem maior atenção:

- Conceptualização da avaliação de desempenho docente
- Operacionalização da avaliação de desempenho docente.
- Avaliação de desempenho docente como estratégia de desenvolvimento profissional.
- Avaliação de desempenho docente e Supervisão pedagógica.
- Articulação da avaliação de desempenho docente com a avaliação de escola.
- A avaliação de desempenho no contexto angolano.

1. Conceptualização da Avaliação do Desempenho Docente (ADD)

1.1. Avaliação de desempenho

A educação, por ser um exercício de contínuo aperfeiçoamento e de enorme complexidade, exige uma qualificação de base e um processo de constante requalificação. E é nesse processo de constantes requalificações que emerge a nossa preocupação em elevar a qualidade do sistema de ensino e os resultados escolares dos alunos. Estamos, assim, a suscitar questões referentes à eficácia e à eficiência dos docentes, das escolas e da educação em geral, que constituem atualmente uma exigência e, como tal, ganham maior destaque, tanto nos discursos políticos, como nos pedagógicos. Esta necessidade de procurar melhorar a qualidade do sistema educacional faz com que alguns educadores procurem inovar recursos e metodologias de forma a melhorar a qualidade da prática de ensino e da aprendizagem dos alunos, propiciando um contexto de verdadeiro crescimento para todos.

Nesta ótica, Flores (2010, p. 7) afirma que “a necessidade de elevar os padrões do ensino e de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos tem levado os governos a introduzir reformas nas escolas e no trabalho dos professores no sentido de uma maior prestação de contas, entre as quais se destaca a avaliação dos professores”.

Acreditamos que, para a maior eficácia e qualidade de ensino, é necessário ligar os novos projetos educativos à formação inicial e contínua dos professores. Assim como também fortalecer as relações na comunidade educativa, com abrangência a valores, princípios, autonomia e reflexão, permitindo a todos um desenvolvimento continuado. Assim como aponta Day (2001, p. 17) “o desenvolvimento profissional constitui um assunto sério e crucial no sentido de manter e melhorar a qualidade dos professores”. E nesta lógica de progresso, é vital que se passe a considerar a avaliação de desempenho docente como instrumento não só de prestação de contas, mas na sua forma mais ampla, como dispositivo de aprendizado para todos os envolvidos, tendo em conta o contexto real no qual é possível adquirir os conhecimentos pretendidos e adequá-los às necessidades de cada escola.

A fim de realçar a importância que a ADD vem adquirindo no âmbito do discurso sobre a qualidade da escola, destacando o relevo dado ao quadro conceptual e à

consideração de dados sobre a realidade objetiva que se têm produzido, apresentamos, embora de modo não muito abrangente, algumas perspectivas de abordagem desta temática à luz da análise de trabalhos já publicados que entendemos como relevantes. Pretendemos também colher informação e refletir sobre alguns aspetos do sistema de avaliação de desempenho docente, da sua organização e finalidades referentes à nossa realidade¹.

Em prol de uma maior qualidade para o sistema educativo e seus colaboradores, a pertinência da avaliação justifica-se pela necessidade repetida de melhorar as práticas e elevar a qualidade dos resultados, justificando a sua finalidade e o seu impacto social, face às constantes mudanças nos cenários educativos e sociais. Assim, falar da avaliação de desempenho dos professores implica debruçarmo-nos sobre um conjunto de ideias que motivam a busca para uma melhor compreensão e enquadramento da realidade em que nos encontramos inseridos e o conhecimento da perceção que sobre ela têm os agentes educativos.

Independentemente de como é percecionada a avaliação nos diferentes contextos, não deixa de ser um processo eficaz, quando considerado por todos como procedimento intencional, aberto, integrante e produtor de programas sistemáticos de apoio e de formações continuas às escolas e aos professores, dando oportunidades de reconstruir novas conceções e práticas. Para nós, a sua importância reside no facto de centralizar a figura do professor, trazendo à ribalta o seu desempenho, de modo a ser estudado, analisado e compreendido, bem como a sua prática na escola, essencialmente na sala de aula e a sua repercussão no ensino e na aprendizagem. Corroborando Machado *et al* (2008), o professor é considerado um elemento chave, o núcleo central para a promoção da qualidade do serviço educativo. A sua qualidade pode gerar impactos significativos não só na aprendizagem dos alunos, mas também no desenvolvimento da escola como um todo, e, nesta dimensão, vale lembrar que a avaliação da competência do professor deve estar articulada a um sistema de carácter simultaneamente holístico e heurístico.

É necessário criar uma cultura avaliativa nas escolas, que promova e acompanhe continuamente o desenvolvimento da escola como organização e dos seus docentes ao longo de suas carreiras, numa perspectiva ampla de aprendizagem e aperfeiçoamento das práticas docentes e educativas. Tal como aponta Elias (2008, p. 125) “os professores

¹ Referimo-nos à realidade angolana.

devem aperfeiçoar o seu conhecimento e competências profissionais, numa relação cada vez mais estreita entre a teoria e a prática, já que este conhecimento é a chave para legitimar a sua autonomia e eficácia profissional”. Esta dinâmica exige dos docentes o conhecimento e a compreensão dos propósitos avaliativos, e a capacidade de saber tirar proveito e adequar a avaliação às suas necessidades e às do seu contexto, num clima de investigação, reflexão, progressão e criticidade.

A figura do professor nos dias de hoje reveste-se da máxima importância uma vez que o processo do seu desenvolvimento se repercute no desenvolvimento do aluno e consequentemente no processo de melhoria, convertido no ensino e na aprendizagem. Igualmente, tornou-se relevante para uma educação de qualidade a existência de processos avaliativos em quase todas as áreas escolares – avaliação das aprendizagens, avaliação da escola, avaliação do desempenho docente- articulados ao desenvolvimento da capacidade crítica dos docentes, que tem como consequência a qualidade das aprendizagens. A avaliação além de proporcionar um crescimento pessoal aos professores é igualmente benéfica na prestação de serviço enquanto profissionais.

Não descartamos, assim, a relevância de outros projetos no âmbito de mudança e melhoria, tal como descreve Flores (2010, p. 25) “...independentemente da posição do professor, as necessidades fundamentais de avaliação são básicas: os sistemas de avaliação devem ser justos e abrangentes, baseados quer no desempenho profissional, quer nos requisitos da organização escolar”. É imprescindível criar sistemas de avaliação com o objetivo de incentivar a mudança, melhorar o desempenho do professor e contribuir para a formação contínua e reflexiva de todos os integrantes da escola, promovendo uma maior consciencialização do ensino.

Privilegiamos uma avaliação que dê resultados significativos à prática educativa, numa dupla perspetiva: por um lado, diagnosticar aspetos que permitam a todo o professor melhorar, proporcionando estratégias para o seu desenvolvimento profissional. Por outro lado, uma orientação para a responsabilidade e prestação de contas, com o intuito de se criar consciências críticas e aprendentes.

A relevância da avaliação do desempenho docente enquadra-se no plano de melhoria educativa. Subjazem abordagens que sustentam ideias de que a qualidade profissional, pessoal, a promoção das aprendizagens reside nos professores que buscam no

seu dia-a-dia fazer diferença com relação a sua prática. Afigura-se o papel do professor no processo de mudança, através de vários desempenhos, na qual a formação ao longo da vida faz parte.

Em resultado das várias inquietações e necessidades educativas emerge a avaliação alicerçada não só nas aprendizagens dos alunos e nos resultados escolares, mas também ao desempenho dos professores, na esperança de ser uma das condições necessárias para melhorar a qualidade do ensino. No seio das organizações, o desempenho dos seus integrantes desde sempre foi avaliado, uma vez que se revela como instrumento que permite saber como os integrantes desempenham suas atividades e, permite, de igual modo, a verificação, regulação, orientação e adequação dos objetivos de cada organização. Assim sendo, segundo Caetano (2008)

Centrando-se na componente humana do funcionamento das organização, a avaliação de desempenho tem ocupado uma posição relevante entre os diversos sistemas que compõem a gestão de recursos humanos, na medida em que se considera que pode ter um impacto significativo sobre a produtividade do trabalho, quer diretamente, enquanto processo de controlo do desempenho, que indiretamente através das suas relações com a seleção, formação, desenvolvimento profissional, promoção e remuneração dos colaboradores da organização. (p. 1).

A avaliação relativa ao desempenho dos indivíduos, diz respeito ao comportamento apresentado durante as atividades de produção, ligadas aos contributos e concretização dos objetivos da organização, na qual o critério subjacente é a “contribuição que os resultados dos seus comportamentos ao realizar essas atividades dão efetivamente para a prossecução daqueles objetivos organizacionais” (*Idem*, p. 29). Por sua vez, no contexto educativo a avaliação surge como proposta de melhoria, visa responder de acordo com Coelho e Oliveira (2010, p. 9) privilegiar o “desenvolvimento profissional dos docentes, da gestão e dos resultados das aprendizagens, é também um momento fundamental para o levantamento das necessidades de formação, conducente à resolução de problemas”. O que nos leva a crer que representa um indicador de qualidade tanto para o desenvolvimento profissional, como para o desempenho com profissionalismo, sendo sinergia potenciadora da eficácia educativa da escola, do professor e do aluno quer em termo de qualidade, quer como qualificação.

Olhando para a perspetiva exposta por Caetano (2008) o âmbito na qual se entende a avaliação é a área de gestão e recursos humanos, considerando-o processo de controlo do

desempenho do indivíduo, como forma de promoção não só do desenvolvimento profissional do mesmo, mas também como mecanismo de aumento da produtividade da organização. E, no contexto educativo, a avaliação dos professores conforme Salgueiro e Costa (2008, p. 93) afirmam “surge, deste modo, como medida que ambiciona elevar a qualidade das escolas e do trabalho dos professores”. O desempenho docente subentende, por isso, um estreitamento das atividades realizadas no contexto escolar, destinado a corresponder às necessidades de a escola elevar os resultados e preencher, de algum modo, a dimensão formativa do professor.

Dando destaque à escola, Bolivar (2012, p. 19) afirma que é uma organização que tem “efeitos específicos no modo como leva a cabo a educação e a qualidade da aprendizagem proporcionada”. A avaliação faz parte das nossas vidas, especialmente em toda a prática educativa. Sem nos apercebermos todas as nossas atividades quotidianas são avaliadas, quer por nós mesmos, quer pelos outros. E, de acordo com Flores (2010, p. 7), “a avaliação constitui um meio indispensável para compreender e melhorar uma determinada realidade”. É assim importante, considerá-lo elemento impulsionador do progresso.

No contexto da educação ganha destaque o Gral da transparência última e total, tal como dizem Alves e Machados (2010), “a avaliação tem adquirido, como uma evidência facilmente contestável, uma centralidade crescente nas políticas atuais” (p. 6). Independentemente das conceções, a avaliação constrói-se entre as diversas perspetivas sejam elas sociais, políticas, educativas. É concebido hoje, como um instrumento construído e almejado para melhorar o ensino e a escola através da qualificação do seu pessoal. Silva e Machado (2008, p. 110) consideram “importante que os docentes usufruam de condições que dignifiquem a sua profissão, que valorizem a qualidade da ação educativa e promovam, efetivamente, as aprendizagens de todos e de cada um dos seus alunos”. Por conseguinte, admitimos que o projeto avaliativo deve ser construído no seio da própria escola, pelos próprios professores em interação contextualizada com a dimensão processual sistemática, interpessoal e pessoal. Na abordagem aqui defendida esta subjacente a ideia de um desenvolvimento profissional como uma mais-valia para o aperfeiçoamento sistémico da escola como comunidade aprendente.

Avaliação de desempenho apesar de ganhar relevância, pondo o acento tónico no comportamento dos docentes enquanto realizam as suas atividades nas escolas, supõe

também de seus benefícios formativos, constituindo uma oportunidade estratégica para estimular a melhoria dos professores e, destes às aprendizagens. Persistem ainda muitas divergências em alguns pontos quanto às perspectivas apresentadas até agora. As maiores divergências relacionam-se principalmente com as questões que dizem respeito à adequação dos métodos, a quem pode e deve avaliar, à conciliação dos diferentes modelos teóricos, ao envolvimento da comunidade educativa, ou seja, da sociedade em geral, quais as dimensões a serem avaliadas, como satisfazer as necessidades dos professores etc, etc. Ainda são, vários os questionamentos a operacionalização da ADD.

De acordo com Alaíz *et al* (2003) é preciso termos a consciência de que por detrás de um sistema avaliativo há uma política subjacente, com finalidades, e que a avaliação em si implica em simultâneo a aquisição de informação, a formulação de juízo de valor e a tomada de uma decisão, levando à comparação de um referente ao outro. Tendo as funções avaliativas um conjunto complexo de ideias, e entrando numa realidade que Lima (2008) denomina por arena política, Clímaco (2005) afirma ainda que não se pode deixar de reconhecer que a avaliação estabelece uma forte ligação “com os interesses políticos, não só porque pode ser um instrumento de acompanhamento e controlo da implementação das políticas, nomeadamente no sistema educativo, mas porque é um instrumento indispensável na orientação das próprias políticas” (p. 70).

Uma nova visão assim aflora de uma série de reformas educativas, na qual a esfera controlo ancorado na perspectiva da avaliação sobressai, relacionado ao que Alaíz *et al* (2003) *aduzem* como a prestação de contas implementado, em sistemas educativos relativamente descentralizados, e que se coaduna com a avaliação sumativa, que de um modo geral, faz com que não haja consensualidade entre professores, alimentando assim, uma série de tensões quanto ao verdadeiro propósito da avaliação.

Contrapondo-se a este pensamento, (Avalos, Flores, Stronge 2010: Day 2001) consideram a avaliação do desempenho dos professores como um meio de promoção e mobilização das aprendizagens e a aquisição de novas competências e a melhoria dos resultados dos alunos, principalmente para os próprios professores, já que este é o centro da melhoria do ensino, tal como Marcos e Machado (2008) apontam:

“No que concerne à avaliação do desempenho docente, o professor é considerando o elemento-chave, o núcleo central para a promoção da qualidade do serviço educativo. Trata-se, com efeito, de um ator crucial nos processos de mudanças, nos desenvolvimentos e a aprendizagem das crianças e dos jovens, na promoção de comunidades

profissionais e na reconstrução da identidade e do profissionalismo docente”. (p. 46).

Sendo que, segundo Hargreaves (1998) “um dos propósitos mais importantes da prática educativa e da investigação em educação é a melhoria da aprendizagem” (p.159) e que, independentemente da finalidade ou das dimensões a serem avaliadas, acredita-se que a mudança para a melhoria das aprendizagens e a qualificação dos docentes residem na avaliação dos professores, e conseqüentemente para o benefício dos alunos, respondendo assim, a um dos propósitos de acordo com o autor acima citado.

Na mesma linha de ideias encontramos Stronge e Tucker (2005) afirmando que os professores eficazes não só fazem com que os alunos se sintam bem com as escolas, obtendo bons resultados, como também fazem com que o seu trabalho origine um maior sucesso escolar, o que é possível com um bom sistema de avaliação do desempenho do professor. Esta abordagem centraliza o processo de melhorias no professor, isto é, quanto mais o professor for capacitado, melhor desempenho apresentará, promovendo qualitativamente os resultados dos alunos e das escolas. Por conseguinte, Lagartixa *et al.* (2011) consideram que um bom sistema de avaliação do desempenho docente, voltado para a melhoria dos sistemas de ensino e da qualidade das aprendizagens dos alunos, não se restringe unicamente à verificação dos comportamentos e das competências dos professores, mas em simultâneo analisa os resultados do seu trabalho.

Na verdade, o sistema da avaliação docente tem na sua base estratégica a integração tanta da função sumativa, visando a prestação de contas referente à gestão de carreiras, como a função formativa promotora de formação e crescimento profissional e pessoal do docente. Ambas permitem, de um certo modo, o confronto das competências profissionais de cada um, apurando cada vez mais o trabalho do professor, repercutindo-se no seu desenvolvimento bem como na sua carreira docente.

Em suma, os autores remetem-nos para uma avaliação que favorece em simultâneo os propósitos formativos e sumativos qualificados para o docente e para o seu aluno. Neste âmbito surge a inquietação de sabermos *Então o que é a ADD?*

Sendo a avaliação um processo de recolha de informação, interpretação e análise, de modo a formular um juízo e tomar uma decisão, Hadji (1994, p. 27) considera que “avaliar pode significar, entre outras coisas: verificar, julgar, estimar, situar, representar, determinar, dar um conselho”, e para De Ketele (1985), se a avaliação pressupõe

recolha informativa, formulação de juízo de valor e tomada de decisão, avaliar significa examinar o grau de adequação entre um conjunto de informação e critérios adequados ao objetivo fixado, de maneira a tomar uma decisão.

O desempenho do professor sempre foi avaliado segundo Araújo (2008), embora de maneira informal no passado, tanto pelos alunos e encarregados de educação, como pelos pares. O que mudou nesta realidade é que hoje é vista como um processo formal e oficial. A avaliação do professor como indicador formal da educação é recente, pelo que ainda hoje são discutidos e analisados os tipos de competências a avaliar, considerando que o professor já traz consigo a “capacidade de se adotar de um modelo simultaneamente regulador e gerador do desenvolvimento positiva; o domínio académico das matérias de ensino; o conhecimento das modalidades de funcionamento do aprendente”. (p.70).

Porém importa aqui realçar o conceito de *avaliação de desempenho docente*, segundo alguns investigadores, começando por Alves e Machado (2010, p. 11) que a entendem “como uma ferramenta que contribuirá para a reflexão sobre a prática, ou seja, para uma autocrítica do trabalho do professor”. Destacando o termo *ferramenta*, entende-se, portanto, que a avaliação de desempenho docente é um meio para alcançar um objetivo, não se cingindo somente à formação do professor, mas a encontrar caminhos alternativos de construção de elementos que potenciem todos os envolvidos em interação com os outros.

A realização da ADD, assim, a formação dos professores a partir da vertente formativa que ela engloba. De acordo com Simões (2001, p. 8) a avaliação de professores “deve conter uma função marcadamente formativa, potenciadora do desenvolvimento profissional dos professores e das organizações escolares e, em última instância, da melhoria da qualidade da educação e do ensino”, a necessidade de inovar, promover e potenciar capacidades, aptidões e desempenhos qualificáveis.

A ADD concebida como processo centra-se em torno da melhoria com base em padrões que pretendem compreender a complexidade e contextualização do trabalho profissional dos professores e da própria escola, centrando, então, o produto nos resultados e na eficácia. Bolívar (2012) afirma que a avaliação sem burocracias torna-se na principal plataforma de promoção do desenvolvimento profissional, recaindo na melhoria da prática e incitando a melhoria dos resultados escolares. A burocracia é também um dos constrangimentos no sentido de se perder muito tempo e energia no cumprimento das

normas. Com base nas constatações até agora realizadas, Hammond (2010) aponta a ADD como sendo capaz de estimular a prática, a profissionalidade e o desenvolvimento docente:

“a valorização dos professores mais eficazes; a organização de oportunidades significativas de aperfeiçoamento; o reconhecimento dos professores especialistas, tendo em vista a sua rentabilização promoção e que consistência da qualidade docente pode aumentar a probabilidade de uma consistência da qualidade de ensino, mas não a garante por si só. As iniciativas que visam desenvolver a qualidade do ensino devem considerar não só os meios para identificar, recompensar e utilizar as competências e capacidades dos docentes, mas também para desenvolver contextos de ensino suscetíveis de permitirem boas práticas por parte dos professores”. (pp. 198 – 201).

Em geral, existem aspetos significativos que todo o processo de melhoria educativa deve conter, como a valorização da figura do professor, o contexto e outras variáveis existentes. A centralidade destes aspetos associa o desenvolvimento profissional a um conjunto diverso de estratégias realizadas no seio das escolas. O desempenho profissional dos professores e educadores ao ganhar maior atenção e apreciação com a respetiva avaliação, ao verificar a utilidade de vários procedimentos de ensino fortalece a prática e produz mudança na forma de análise, altera atitudes e expetativas, permitindo encarar o contexto organizativo, a profissão e até mesmo a realização pessoal de modo diferente. Assumindo esta perspetiva Fernandes (2013) concebe a ADD como instrumento fundamental no trabalho do professor com vista a uma prática profissional cada vez mais consciente, eficaz e situada. Ainda de acordo com o autor, a avaliação do desempenho docente pode constituir um poderoso meio de melhoria generalizada das práticas escolares.

Sanches (2008) preconiza a avaliação de desempenho docente como estratégia de ajuda para os professores melhorarem as suas práticas a partir da reflexão, do agir individual e coletivo. Nesta perspetiva realça-se o desenvolvimento de novas competências com base na formação continuada que este processo pode oferecer. Enquanto processo vale lembrar que o desenvolvimento é gradual, porque a aquisição de conhecimento que se traduz em competências não se realiza sem atribuição significativa dos próprios docentes, e além disso, toda a construção de conhecimento exige esforço, paciência e tempo.

1.2. O conceito de Avaliação

Falar em avaliação não é uma tarefa fácil, principalmente por se tratar de um tema com vasto repertório, idealizado e construído por muitos e reconhecíveis autores. Para o presente trabalho, empenhar-nos-emos, de forma breve, a conceptualizar a avaliação, dado que, o sentido e a polissemia do termo avaliação é percecionado de diversas formas pelos diversos autores. Para melhor compreensão da temática apresentamos no presente trabalho alguns autores, que na nossa opinião se destacaram na conceptualização da avaliação. No contexto escolar, a avaliação é geralmente percecionada como uma prática ligada aos alunos, no entanto, tornou-se numa prática mais evoluída, e abrangente. Atualmente, a avaliação é considerada como um dos mecanismos inovadores, sustentado por objetivos internos e externos de melhoria, tanto para as escolas como para os seus atores. Day (2001) admite que a avaliação constitui um mecanismo ideal para satisfazer a necessidade de desenvolvimento, quer ao nível pessoal e profissional do individuo, quer também das instituições.

Não é uma tarefa fácil falar da evolução histórica da avaliação, principalmente pela sua diversidade conceptual. O seu significado não é universal nem unívoco, assim como a sua finalidade e objetivos. Conotado com os objetivos apresentados na estrutura das quatro gerações da avaliação, sistematizados por Guba e Lincoln (1989) *citados por* Simões (2001, p. 8), Clímaco (2005), Lagartixa, et al. (2011) e muitos outros autores. Guba e Lincoln referem a primeira geração como a da avaliação como medida, onde os resultados são mensuráveis; a segunda apresenta a avaliação como descrição, isto é, determina em que medida os objetivos são atingidos; a terceira geração promove a formulação de juízos de valor e a quarta geração enquadra-se numa dinâmica de avaliação como negociação e construção da realidade e de sentidos. Ainda assim, é notável a continua evolução do conceito de avaliação, em proveito de uma sociedade dinâmica.

Obviamente que é aqui percebida a questão da diversidade não só no conceito de avaliação, bem como na sua evolução, tendo em conta a organização de Guba e Lincoln (1989). É notável, no seu progresso, a preocupação com a melhoria da realidade avaliada, neste caso a realidade escolar, como processo de regulação, compreensão e aperfeiçoamento da prática educativa. Assim sendo, a avaliação assume diversas funções, que segundo De Ketele (2010, p. 14), “as mais importantes, no domínio do ensino, da formação e da educação, são as funções de orientação, regulação e de certificação”. Isto é,

avaliar para orientar, avaliar para regular (melhorar) e avaliar para certificar. (p. 15). De acordo com este autor, a função da avaliação é orientada de acordo com os resultados que se pretende alcançar.

Apesar de a avaliação assumir uma grande atualidade e relevância, principalmente no âmbito de melhoria educacional, o seu conceito entre os autores e sua finalidade, não é uniforme. Todavia, existe uma convergência quanto à sua finalidade em transformar e contribuir decisivamente para o melhoramento, quer das práticas docentes, quer do desempenho das escolas, quer das aprendizagens. Simões (2001, p. 12) afirma que, “a função atribuída à avaliação não pode ser dissociada do objeto sobre o qual ela recai”. As percepções podem divergir mas o desejo de desenvolvimento e mudança é partilhado, tanto ao nível da avaliação como processo em evolução, como a sua utilidade no ensino, formação de professores e melhoria das escolas, consequentemente, no sistema educativo.

Conforme Lagartixa, *et al.* (2011, p. 17) “os entendimentos sobre o que é a avaliação não são completamente consensuais”. Apesar de várias definições de avaliação, segundo a perspectiva de vários autores, tais como De Ketele 1980, 1984, 1985) *citados por* De Ketele (2010, p. 13); Clímaco (2005); Day (2001); Lagartixa, *et al.* (2011); Alaiz, Gois & Gonçalves (2003) partilham a ideia de que “a avaliação é um processo, e não simplesmente um produto, que consiste em confrontar um referente com um referencial” (p. 13), é sim, um processo que resulta da recolha, da interpretação, da análise, formulação de um juízo de valor e tomada de decisão. Importa igualmente, a apreensão e percepções que o individuo faz, em conformidade com a sua realidade.

De acordo com Simões (2001, p. 10) “assim, enquanto alguns autores confinam a avaliação exclusivamente à descrição ou ao julgamento, outros defendem a sua natureza descritiva e judicativa”. Na mesma linha de pensamento Clímaco (2005, p. 103) sublinha que a definição dada pressupõe que a avaliação tenha como finalidade a determinação do *valor* através de um processo judicativo, a partir da análise de informação objetiva, fiável e válida. De acordo o JCSEE², citado por Clímaco (p. 103) a avaliação implica “juízo sistemático do valor ou mérito de um objeto”. Essas perspetivas realçam uma avaliação que pressupõe ajuizar o valor do objeto a ser avaliado, a partir de uma recolha contínua de informação, apoiado por uma tomada de decisão. A avaliação deixa de ser somente um ato

² Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. Criado em 1975, comité misto é uma coligação de grandes associações profissionais nos Estados Unidos e no Canadá, preocupados com a qualidade da avaliação.

de medições, comparação, isto é, passou a ser mais do que recolha simples de dados, passando igualmente a ter um caráter de emissão de um juízo de valor acerca do mérito e a construção de discursos consensuais sobre o objeto, dando abertura ao que se perspetiva por avaliação negociada, interativa e de melhoria de todos os envolvidos, na qual Alaiz, et al. (2003, p. 10) preconizam uma avaliação como processo de “examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados aos objetivos fixados, com vista a tomar uma decisão”. Entretanto, essa avaliação indaga, no seu processo, a preocupação de extrair da sua natureza o sentido sistemático, substancialmente organizado da informação, segundo os critérios estabelecidos e, posteriormente, descrever, interpretar os dados e formular juízos de valor.

Assim, segundo De Ketele (2013, p. 14) “a função da avaliação é produzir e fundamentar uma tomada de decisão adequada à função visada”. Alaiz, *et al* (2003) e De Ketele (2013) preconizam uma avaliação que se projete como processo de recolha de dados e sua interpretação, de modo a tomar uma decisão, tendo por base os critérios de objetividade, fiabilidade e validade. É esta a abordagem que seguiremos, facilitando a compreensão dos temas que se seguem. Temos, assim, uma noção de avaliação funcional e dinâmica, não acabada, porque a ciência é dinâmica, mas um instrumento que se revela adequado à análise das práticas docentes e à promoção de melhoria, centrando-se mais no processo do que no produto.

1.3.Pressuposto sumativo e formativo da avaliação

É, assim, fundamental compreender as diferentes funções da avaliação de desempenho, sabendo que esta em algumas vezes é determinada pela necessidade do contexto em que se insere ou o objetivo que se pretende atingir. De acordo com Busto e Maia (2009, p. 17) a ADD visa, de um lado, “a melhoria dos resultados escolares dos alunos, e da qualidade das aprendizagens e, do outro lado, encontrar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

É notável a presença tanto da dimensão formativa, direcionada para o desenvolvimento profissional do professor e para a melhoria das aprendizagens dos alunos e da escola, como também a da produção de resultados vinculada à dimensão sumativa, valorizando a prestação de contas por partes dos docentes para com a escola e desta para

com o Ministério da Educação. Tal como afirmam Machado e Formosinho e Machado (2010, p. 97) “o atual regime de avaliação do desempenho associa duas modalidades de avaliação, a formativa e a sumativa,³ com propósitos distintos”. No entanto, considerando essas duas funções existentes no sistema avaliativo, autores como Danielson & McGreal, (2000); Hadji, (1994) *citado por Alves et al* (2008) assumem a existência de duas funções dentro da avaliação: “sumativa, quando se pretende tomar decisões de natureza mais tradicional e redutora”; formativa, quando o “objectivo é alcançar o desenvolvimento profissional do professor, fornecendo uma base mais sustentável que confere sentido às tomadas de decisões”. (pp. 31-32).

De acordo com Simões (2001, p. 44), citando Cronbach (1963) e Scriven (1967) “há já alguns anos que sistematizaram, pela primeira vez, os conceitos de avaliação formativa e sumativa”, sendo assim, é definida a função sumativa como aquela que “envolve conclusão sobre o mérito e o valor de um processo já completo ou estabilizado, sendo utilizada para solucionar e responsabilizar”. Alguns pensadores, vão mais longe e “argumentam que os professores devem ser responsabilizados, partilhando, por isso, uma perspectiva controladora/sumativa da avaliação no sentido de se verificar se, de facto, os professores estão realmente a desempenhar bem as suas funções” (Lagartixa, 2011). Diante disso, é possível articular esta função com o propósito não tanto de melhoria, mas de se atingir o que se determina, por meio da certificação, seleção e prestação de contas, orientando a ADD para uma tomada de decisão conclusiva.

Formosinho e Machado (2010) consideram que na A.D.D, associada à prestação de contas, sobressai a componente verificação da conformidade e normalidade, que ao invés de direcionar a finalidade para a apreciação dos efeitos positivos, recai na constatação da ausência de efeitos negativos, isto é, a preocupação incide na operacionalização do processo de acordo com normativismo e não com os efeitos de melhoria que esta pode proporcionar aos autores envolvidos. As evidências apontam para uma avaliação que permite, por um lado, o controlo ou fiscalização da prática pedagógica legislada, e nesta lógica o docente é comprometido a responder à exigência do sistema escolar em que se encontra, através da prestação de contas. Sanches (2008, p 178) acrescenta uma opinião

³ De acordo com Alaíz et al (2003, p. 12) na avaliação das escolas também efetua-se essas duas modalidades mas com finalidades distintas. A avaliação sumativa aplica-se quando se pretende “informar acerca do sucesso de um determinado programa ou projeto quando ele já está terminado” e a avaliação formativa quando “visa melhorar o resultado enquanto o processo decorre”.

crítica, afirmando que quando a avaliação é orientada para a prestação de contas “a preocupação excessiva em quantificar o mérito profissional, através do preenchimento de grelhas complexas carregadas de números e fórmulas de modo a controlar a progressão profissional dos professores” assim sendo, impede a outra faceta da avaliação, que é o desenvolvimento considerável e desejável do docente.

A função sumativa da avaliação não deve ser percebida somente como uma função que contém desvantagens/aspetos negativos. Apesar de conter o caráter de cumprimento das normas, ela é essencial para a certificação, clarificação geralmente associada a prestação de contas por parte da escola e dos professores, considerando o modo como são desenvolvidas as atividades, criando condições de responsabilização de cada um em seu setor de trabalho. Por conseguinte, Grancho (2009) acredita que a prestação de contas incorporada na avaliação, além de ganhar preponderância na retórica da ação política dos governos, constitui, em simultâneo, fator e instrumento estratégico, tanto para melhorar a qualidade do ensino, como também, para reforçar a conquista de autonomia das escolas.

Stronge (2010, p. 27) salienta que o propósito da prestação de contas “reflete um compromisso para os objetivos profissionais em termos de competências e de desempenho de qualidade considerandos importantes”. Assim sendo, a função prestação de contas “é tipicamente vista como sendo sumativa e relaciona-se com a avaliação da eficácia dos serviços educativos”. Olhando para a dupla função da avaliação, segundo Day (2001) diríamos que quando a avaliação opta pela função sumativa, então a finalidade desta incide sobre o produto e não sobre o processo.

Atualmente os professores são incentivados a reconhecerem a necessidade de atualizarem os seus conhecimentos e investirem no seu próprio desenvolvimento profissional. Para tal, segundo Tucker e Stronge (2007, 0 31) “deve-se desenvolver um sistema de avaliação que suportasse um desenvolvimento profissional contínuo e assegurasse a responsabilização da escola e do sistema escolar”. Respondendo a essa afirmação, salientamos a importância da função formativa da ADD, associada ao desenvolvimento profissional e pessoal do docente, mediante a sua disponibilidade para a formação contínua. O processo de melhoria é, geralmente, considerado como sendo formativo na sua natureza intrínseca e aponta para a necessidade de um desenvolvimento profissional contínuo.

Simões (2001, p. 44) preconiza a função formativa como aquela que “consiste na recolha e no feedback de informação apropriada para uma sistemática e contínua revisão do discurso do processo, tendo em conta a melhoria”. A vertente formativa oferece ao avaliado a realimentação do processo por intermédio do diálogo. Este elemento é considerado já a partir da estruturação do dispositivo e negociação da avaliação, estabelecendo uma relação, que fornece uma contínua retroalimentação que auxilia o desenvolvimento de um produto que, no entanto, levanta problemas sobre a validade do conteúdo. A perspectiva formativa oferece ao avaliado aperfeiçoamento da sua prática, visando melhoria das ações, mudança da qualidade do ensino, dos resultados das aprendizagem e das escolas.

A avaliação no sentido formativo torna-se num processo de melhoria e bem-estar dos docentes avaliados, na qual segundo Hammond (2010) considera e releva os aspectos da transformação na educação, partindo do reconhecimento da eficácia docente ao longo das carreiras, da correta elaboração de meios para avaliar e tendo por objetivo não só a certificação, a contratação e a garantia da nomeação definitiva, mas de forma igual a organização de oportunidade de desenvolvimento profissional significativa de cada docente. Grancho (2009, p. 28) é de opinião que a responsabilidade formativa que comporta a avaliação é o desejo principal da avaliação para todos os implicados - professores, alunos e escolas em geral – o que exigiria sempre o conhecimento, a análises e o debate das dimensões e propósitos envolvidos, num quadro de partilha coletiva.

A dualidade das funções (sumativa e formativa) na efetivação da A.D.D., se for compreendida como modalidade de bem-estar dos integrantes, com base na valorização da responsabilidade, integração e abrangência, bem como, revestida de transparência no processo e de consensualidade nos propósitos, assim como aponta Fernando (2013), somente assim, será possível o alcance de uma visão holística do desenvolvimento, tanto ao nível dos docentes e dos alunos, como da própria escola. Nesta mesma vertente está Lagartixa, *et al.* (2011, p. 20) ao afirmar que quando o objetivo de desenvolvimento da escola é partilhado e aceite por todos que nela estão inseridos, o processo de “avaliação de professores pode ser visto como um dispositivo que permite avaliar o sucesso dos professores (desenvolvimento profissional e melhoria do desempenho) e da escola (concretização de objetivos e prestação de contas) ”.

A função formativa deve ser considerada um instrumento de desenvolvimento profissional que promove todos os atores envolvidos no processo avaliativo, abrindo possibilidades de autonomia das suas escolas, tendo em conta a contextualização de cada realidade, apresentando-se como uma oportunidade de aumentar significativamente o valor nos resultados escolares dos alunos, favorecendo simultaneamente o desenvolvimento de um espírito colaborativo e a credibilização da profissão docente e do seu papel na sociedade, visando sempre a sua formação contínua.

1.4. Noções de competência e desempenho

Compreender de que forma a avaliação de desempenho docente contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e o aprimoramento das suas competências e, consequentemente, para a melhoria dos resultados das escolas, constitui atualmente um foco para os investigadores da área da educação, em geral, e para o nosso trabalho, em particular. Para tal, partimos do pressuposto de que, seja qual for a temática a ser abordada, a conceptualização dos termos é imprescindível para melhor compreensão do assunto. Assim, emergiu a necessidade de olharmos também para os conceitos de desempenho e de competência, já que o primeiro está relacionado com o comportamento demonstrado e avaliado do docente e o segundo com o conhecimento, capacidades e atitudes de que este dispõe. Em conformidade com Hadji (1994, p. 123) “é necessário estabelecer a distinção entre o desempenho e a competência”. A competência e o desempenho docente são hoje temas comumente difundidos tanto nos discursos políticos, pelas instâncias superiores educativas, como pelos próprios professores, principalmente os que almejam a eficácia em suas práticas.

De acordo com Esteves (2009, p. 38) “o conceito de competência ressurgiu com força no campo educacional, nos anos 90 do século passado, relacionado com a aprendizagem dos alunos, a formação dos professores e a formação em geral”. Segundo estas definições, o primeiro conceito remete para a realização de algo, o segundo conceito refere-se a potencialidade de realizar alguma coisa, isto é, os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que se podem mobilizar na ação.

Hadji (1994, p.?) define competência como “saber-fazer em situação, relativo a essa situação ou a uma classe de situações, e/ou ligado a um conteúdo” e “o desempenho é uma atividade concretamente realizada por um indivíduo, observável e suscetível de ser

analisada quantitativamente” (p. 186). Peralta (2002, p. 28) define competência como “a especificação precisa das capacidades necessárias para desempenhar determinadas função ou tarefa, traduzidas pela identificação de um conjunto de comportamentos observáveis, susceptíveis de evidenciar uma atuação competente”. Assim sendo, é possível ligar o desempenho profissional de um professor à sua competência; o bom professor é, assim, aquele que possui competências e destrezas necessárias para o ensino.

Numa clarificação de ambos os termos Day (2001) afirma que apesar de se conceber o termo competência como aptidão do individuo realizar as atividades, é imprescindível distinguir ambas, isto é, a competência não oferece propriamente um bom desempenho, tendo em conta a disponibilidade, o incentivo e o contexto em que se encontra inserido.

Profissionalmente, em concreto na docência, Perrenoud (2000) *citado* por Lagartixa, et al. (2011, p. 59) partindo do princípio de que a competência é o conhecimento em acção, define-a como um processo de construção contínuo e permanente, contextualizado a partir da observação e da análise de situações. Por sua vez, Esteves (2009) define competência como qualidade que separa um profissional competente de um profissional incompetente.

Seguindo as definições apresentadas, entende-se que o conceito de competência se refere ao conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que o professor deve possuir para melhor dinamizar a sua prática. Estas concepções remetem para a ideia de que o bom profissional é aquele que é capaz de exercer adequadamente uma atividade, isto é, para um bom desempenho profissional é necessário que haja competências apropriadas para o funcionamento do exercício profissional. De acordo com Bolívar (2012, p. 294) as competências não só pressupõem um conjunto de conhecimentos e habilidades, mas também a faculdade de mobilizá-la para a resolução de problemas. A qualidade profissional do professor encontra-se relacionada com um conjunto de competências apreendido ao longo de um determinado período, transformando-se assim em referências desejadas para uma determinada função.

De acordo com Tardif e Faucher (2010, p. 32) “a profissionalização requer o desenvolvimento de competências profissionais, que este desenvolvimento seja é gradual e se estende ao longo do tempo”. Por conseguinte, a competência ganha relevância na área

educativa, quando se relaciona, de acordo com Elliott (1991, p 124) *citado* por Day (2001, p. 98), em simultâneo com o ensino enquanto tecnologia e prática moral, assim “ser competente em ambas as perspetivas faz parte da prática de um profissional” isto é, o desenvolvimento profissional de um professor, envolve a aquisição de destrezas de ensino e outros conhecimentos e habilidade de utilização. Se as competências se referem a conjunto de aptidões e habilidades na prática docente, concordamos com Simões (2001):

“O desempenho do professor diz respeito ao seu comportamento no trabalho. O desempenho refere-se mais ao que o professor faz do que ao que pode fazer isto é, ao quão competente é. Sendo específico à situação de trabalho, o desempenho depende da competência do docente, do contexto em que o professor trabalha e da sua habilidade para aplicar as competências em qualquer momento. Deste modo, o desempenho parece associado à qualidade do ato de ensinar”. (p. 14).

Constata-se que o funcionamento satisfatório da prática docente depende em grande parte do desempenho eficaz do professor, porém o desempenho implica a aquisição de conhecimentos específicos e um desenvolvimento contínuo de capacidades através da formação, quer seja de carácter pessoal, quer seja através de regulamentos ou decretos apresentados pela escola em que o indivíduo está inserido. As dinâmicas de trabalho exigem maiores qualidades e habilidades pessoais e grupais, interligadas aos processos formativos, desencadeadas pela necessidade de melhorar. E para tal, acreditamos que a avaliação de desempenho docente não só apresenta indicadores de qualidade para a melhoria da qualidade de uma escola, mas também norteia o desenvolvimento profissional dos professores, munindo-os de competências, favorecendo bons desempenhos das atividades.

Acreditamos que, para a maior eficácia e qualidade de ensino, é necessário ligar os novos projetos educativos à formação inicial e contínua dos professores. Assim como também fortalecer as relações na comunidade educativa, com abrangência a valores, princípios, autonomia e reflexão, permitindo a todos um desenvolvimento continuado. Bem como aponta, Day (2001, p. 17) “o desenvolvimento profissional constitui um assunto sério e crucial no sentido de manter e melhorar a qualidade dos professores”. E nesta lógica de progresso, é vital que se passe a considerar, a avaliação de desempenho docente como instrumento não só de prestação de conta, mas na sua forma ampla, dispositivo de aprendizagem para todos os envolvidos, tendo em conta o contexto real, na

qual, é possível adquirir conhecimentos pretendidos e adequa-la as necessidades de cada escola.

1.5. Em síntese...

Em síntese, apesar das várias finalidades preconizadas por diversos autores quanto aos sistemas de avaliação de desempenho dos professores - prestação de contas, gestão e progressão de carreira, entre outros - todos concordam que é uma mais-valia na melhoria do desempenho individual, profissional e da própria escola.

Stronge (2010, p. 40) preconiza a avaliação dos professores como “processo que tem em vista determinar o desempenho de um individuo em relação a um dado conjunto de circunstâncias”. Por sua vez, Lagartixa, *et al* (2011, p. 20) abordam a avaliação de desempenho docente como um processo pelo qual os “professores são profissionalmente avaliados. Trata-se de um processo normalmente conduzido pela escola, que pode envolver processos de autoavaliação, atividades de desenvolvimento profissional, formação contínua ou ainda, observação de aulas”. Para Alves e Aguiar (2008, p. 129) a avaliação passaria a constituir um meio para reconhecer publicamente o trabalho dos docentes, sendo entendida, igualmente, como uma ferramenta de assegurar a qualidade do ensino administrado aos alunos e de apoiar o seu sucesso. Já para Silva e Machado (2008) A ADD pode se, entendida como processo contínuo de acompanhamento do trabalho dos docentes, que facilite às instituições atingir, de um modo mais eficaz, as metas e objetivos traçados, tendo em conta as suas característica idiossincráticas e as necessidades dos seus discentes.

A avaliação de desempenho docente apresenta a noção de processo que apela para a continuidade no ato da sua realização, acompanhamento, verificação de maneira a situar o desempenho do professor como profissional, com a intencionalidade de responder às necessidades dos mesmos, visando a compreensão do contexto e promoção de melhoria de todos os envolvidos, de acordo com uma determinada realidade. ADD não só procura potencializar o aspeto pessoal e profissional do docentes, apesar de centrar a figura do professor, mas do mesmo modo, procura favorecer a reflexão coletiva, a aprendizagem de todos e a mudança, promovendo o crescimento da organização escolar, pois, o que realmente se pretende garantir são bons resultados tanto para o próprio professor, como para escola e para os alunos.

Christopher Day (2001) acredita que a avaliação deve ser vista igualmente no plano de desenvolvimento da escola, remetendo para a ideia de um desenvolvimento como um todo. É necessário criar uma cultura avaliativa nas escolas, de acordo com Alaíz *et al* (2003) , sendo fator fundamental na construção de conhecimento e destrezas capazes de melhorar o trabalho dos professores, na sala de aula e não só, abrangendo outras atividades e projetos que envolvem a comunidade escolar e, se possível, toda a comunidade educativa. As aprendizagens no contexto educativo resultam da ação conjunta da competência do professor e da escola enquanto comunidade.

Em conformidade com Fernando (2013, p. 12), “o discernimento da qualidade na avaliação de desempenho dos professores é possível, e não deve nunca deixar de estar no centro das preocupações avaliativas”. É vital a consciencialização de todos sobre a avaliação de desempenho como sendo também um instrumento de aprendizagem para todos os envolvidos, tendo em conta o contexto real.

É possível, segundo Stronge (2010), articular, no processo de desenvolvimento profissional e pessoal, ambas as funções: a prestação de contas e a melhoria alicerçada na vertente formativa, desde que os propósitos da escola estejam igualmente ligados ao desenvolvimento do seu pessoal, contribuindo para a melhoria da prática e o ensino de cada um. A este princípio Stronge acrescenta um modelo de avaliação baseado nas três “componentes essenciais de um sistema de avaliação de professores de qualidade, baseado numa criação de um clima construtivo: comunicação, comprometimento organizacional e colaboração”(p. 31)

Flores (2010) considera que um bom sistema de a avaliação de desempenho poderá conduzir a escola para mudanças significativas, produzindo com seus parceiros resultados desejados com vista ao aperfeiçoamento do desenvolvimento profissional e pessoal do professor e a melhoria do ensino, na medida em que a avaliação funciona como um instrumento que procura impulsionar não só o desempenho dos professores mas também de todos os agentes educativos. Considerado um processo contínuo, que produz mudanças significativas a partir do desempenho do professor, oferece um sentimento de segurança, autoconfiança profissional, não se sentido o professor responsável pelo processo, uma vez que se destaca, de igual forma, a vertente colaborativa, primando por um dinamismo coletivo, integrando toda a equipa pedagógica e não só. Evidencia, claramente, um investimento profissional no quadro docente, que pressupõe uma aprendizagem contínua,

onde se incluem as experiências das atividades realizadas e a aquisição de conhecimento e competências resultantes do processo, resultando em melhorias na prática do professor, substanciando no seu desenvolvimento profissional, numa dinâmica de constantes transformações, de coletividade e individualidade.

Independentemente das concepções apresentadas, das funções e propósitos que remetem para a melhoria docente, articulada à formação contínua, através de vários programas já implementados e operacionalizados nas escolas, falta consenso quanto à finalidade e ao modo como está a ser realizada, segundo a percepção de alguns professores.

Sanches (2008) afirma que a efetivação da ADD até ao momento tem gasto substantivamente muito tempo e energia com as tarefas normativas e administrativas e não com as transformações propriamente ditas quanto à prática dos professores. De algum modo, faz com que os professores, como apontam Alves e Aguiar (2008, p. 141), se preocupem mais com a sua prestação “com aquilo que dizem, com aquilo que fazem e com a influência que os seus comportamentos poderão ter na sua avaliação” porque acreditam que a finalidade última da ADD é a prestação de contas e não um desenvolvimento profissional como a literatura apresenta.

Na mesma vertente, Salgueiro e Costa (2008, p. 103⁴) referem que a “maioria dos docentes considera que a ADD constitui um meio de controlo e fiscalização do trabalho dos professores, tendo a generalidade dos docentes, cumprido os requisitos mínimos deste sistema de avaliação”. Nesta lógica, subsiste ainda no ato avaliativo o confronto entre a esfera controladora e a esfera emancipatória.

Conclui-se afirmando que a avaliação de desempenho docente é fundamental enquanto processo de suporte de melhoria da escola como organização aprendente e reflexiva, almejando a eficácia na sua atuação, sendo implementada numa lógica essencialmente formativa de desenvolvimento profissional, reforçando a ideia de que o professor representa um dos pilares da sociedade e da educação.

A transformação de dentro das escolas depende em grande parte da sua atuação e abertura à mudança, cabendo ao professor assumir-se como reflexivo, que projeta a sua carreira em condições de desenvolvimento profissional e pessoal, a partir da formação ao

⁴ Constatação feita num estudo de investigação que procurou compreender e conhecer a realidade da avaliação de desempenho dos docentes do ensino básico e secundário, e foi realizada em duas escolas da região norte do país – Portugal, pelos autores referenciados.

longo da vida. Sendo este um caminho para a aprendizagem, de modo a que a sua prática venha a favorecer as pessoas ao seu redor. Apoiamos, assim, uma avaliação como perspectiva sistémica interligada ao desenvolvimento institucional da escola como um todo.

2. Operacionalização da Avaliação de Desempenho Docente.

A avaliação de desempenho docente, por ser um sistema social, é produzida pela ação e interação entre docentes e outros agentes educativos em seus contextos. Sendo a escola uma organização em constantes mudanças, mudam igualmente os seus resultados, suas crenças, valores e atitudes, princípios subjacentes na construção de verdadeiros sistemas de melhoria. Neste sentido, a avaliação como aplicação estratégica de desenvolvimento e melhoria deve partir de uma interação e da vontade consensual entre todos. Caso contrário, se não houver vontade própria a mudança não acontece; esta requer também comprometimento, voluntarismo, sentido de ação, de modo que a qualidade educativa seja uma realidade, consagrando os princípios da diversidade e da flexibilidade. Estamos pois a falar de condições internas essenciais para a promoção da mudança qualitativa das escolas, em que se tem destacado a investigação educacional associada à reestruturação educativa.

A responsabilidade pela dinamização do processo de avaliação de desempenho docente pode ser assumida por todos, de tal maneira que os objetivos de melhoria passem a ser compartilhados, levando os profissionais permanentemente a colaborar e a refletir em comunidade. Como delineiam Alves e Costas (2008), a avaliação de qualquer profissional e em qualquer escola só se justificará em um processo resultante de melhoria substancial nas suas ação, caso se estabeleçam parâmetros definidores de responsabilidades partilhada na comunidade, na escola e na sala de aula. Para tal é necessário construir bases com capacidade de gerir recursos e tempo e consciencializar cada um da necessidade e importância que este processo representa para o trabalho e singularmente para a escola, nesse caso, como uma comunidade.

Neste sentido, segundo Araújo (2008, p. 79), para que a avaliação de professores seja benéfica “é essencial um clima construtivo e de confiança de modo a que a melhoria de desempenho profissional possa contribuir fortemente para a melhoria das aprendizagens dos alunos e para a consecução dos objetivos da própria escola”. Realçando, conforme Alonso (2007, p. 111), “a flexibilidade, a reflexão sobre a experiência pessoal, a pesquisa e a abertura à inovação, o aprender a aprender, o diálogo e trabalho colaborativo e o respeito pela diferença”. São princípios que realçam os propósitos educativos a nível da escola e outros temas relacionados com o *desenvolvimento social* e a *política educativa*, fazendo parte intrínseca da ação docente

Importa, no entanto, abordar e refletir sobre o modo como a A.D.D tem sido operacionalizada no contexto das escolas. Como referido anteriormente, a avaliação dos professores implica um conjunto de pressupostos, parâmetros, referentes e outros determinados pela profissionalidade docente, com propósitos ligados a finalidades, objetivos e contexto.

Por ser um processo intencional, com estreita relação entre os critérios de avaliação, que de modo geral, condicionam os resultados ligados às finalidades e aos objetivos previamente estabelecidos, Tardif e Faucher (2000, p. 51) consideram que a avaliação deverá ter a finalidade de se aproximar do reconhecimento profissional. São em sínteses, os seguintes requisitos que consideramos fundamentais para a construção e operacionalização de uma avaliação promotora de mudanças significativas: definir claramente os propósitos da avaliação do desempenho docente; identificação de um modelo de ação; construção de um referencial; identificar as dimensões a avaliar; decidir quais os instrumentos e as estratégias de suporte ao processo de avaliação a utilizar e, ainda, identificar os intervenientes no processo e clarificar o seu papel.

2.1. Propósitos da avaliação de desempenho docente.

A abordagem da avaliação de desempenho docente não pode, no entanto, restringir-se à conceptualização e a algumas considerações; importa conhecer e compreender os outros ângulos que a definem como tal. Assim sendo, como respostas às diversas exigências, tanto no contexto escolar como no âmbito superior, nomeadamente, nas políticas educativas, para a sua dinamização é necessário ter clareza quanto aos seus propósitos. Nenhum processo avaliativo é eficaz se não se tiver definido clara e precisamente os seus objetivos. É através dos propósitos, materializando-se nos objetivos, que é possível o alcance do que foi/é almejado.

Sendo considerado como fator que pode influenciar positivamente as aprendizagens, quer dos professores e dos alunos, quer da escola como organização que aprende, o desempenho dos professores depende não só dos seus conhecimentos, competências e motivações, mas também das condições organizacionais que os envolvem e dos objetivos que se pretende alcançar. Stronge (2010) apresenta o duplo objetivo da educação, considerando-os como gerais. Na primeira perspetiva menciona como propósito educativo a prestação de contas, incidindo na reflexão de:

“um compromisso para os objetivos profissionais em termos de competências e de desempenho de qualidade considerandos importantes. Esta função de prestação de contas é tipicamente vista como sendo sumativa e relaciona-se com a avaliação da eficácia dos serviços educativos” (p. 27).

Na segunda perspectiva, o propósito é direcionado para a “melhoria do desempenho e está relacionado com a dimensão do desenvolvimento pessoal e engloba oportunidades que permitam ajudar os docentes a aprender sobre a sua prática, bem como a refletir sobre ela, e ao mesmo tempo, a melhorá-la”. (p. 27). Sabendo que a ADD é um instrumento de melhoria e aperfeiçoamento das necessidades docentes, os propósitos de alguns projetos de avaliação, são geralmente associados aos propósitos da educação, numa dinâmica interativa, de modo a promover a qualidade dos sistemas de ensino.

Com efeito, Natriello (1990) *citado por* Simões (2001, p. 41) define propósitos como “aquelas razões pelas quais se põe em marcha a avaliação. Os efeitos são os resultados do processo de avaliação”. Uma vez que a avaliação pressupõe uma prática, construção, valores, intenções e alguns interesses, Flores (2010, p. 8), salienta que para boa compreensão do sistema avaliativo é imprescindível responder à seguinte questão “*Para que serve a avaliação de professores?*” Igualmente afirma que a literatura mostra complexidade e até controvérsia, “de um modo geral, tem-se identificado a tensão entre propósitos formativos – orientados para o desenvolvimento profissional – e sumativos – baseados na prestação de contas e orientados para decisões de gestão de carreira”.

Adicionalmente, Simões (2001, p. 41) considera que o propósito da avaliação é determinado segundo “o uso que se faz da avaliação, legitimando a sua existência, quer na sua implementação, como na revisão; guiam o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do sistema de avaliação; condicionam o impacto e a aceitação do sistema de avaliação”. Ainda de acordo com o autor, o objetivo deve ser determinado pela necessidade e pelo que se pretende atingir. O que deve integrar é a perspectiva de desenvolvimento dos indivíduos envolvidos, concretizando a natureza formativa da avaliação e orientando o seu uso para a eficácia.

Tendo em conta as considerações já referidas, em que sobressaíram as ideias de desenvolvimento quer do professor, quer da escola e dos alunos, a avaliação do desempenho docente tece, em certa medida, a articulação das práticas educativas,

pedagógicas, escolares e práticas de ensino. Por sua vez, Rodrigues e Peralta (2008) consideram que a avaliação do desempenho dos professores serve para:

“em primeiro lugar, para sabermos que aquisições se verificam e que dificuldades e limites se manifestam; em segundo lugar, para permitir ao professor descrever, interpretar e refletir sobre a sua prática; em terceiro lugar, para que o professor-profissional possa prestar contas dos seus êxitos e fracassos a si próprio e aos seus pares, mas também a todos os que a jusante e a montante da sua ação estão envolvidos, ou seja em democracia, à sociedade” (pp. 8-9).

Importa que o processo dê respostas a necessidades contextuais, numa perspetiva de desenvolvimento profissional e pessoal que salvguarde o direito de cada um aprender, e, assim, proporcionar qualidade e equidade ao sistema de ensino. Alves, *et al* (2008, p. 30) sustentam que, “a missão fulcral da ADD é usualmente apresentada como contributo para reforçar a melhoria do sistema educativo, valorizando o mérito e as competências dos professores e proporcionando o seu desenvolvimento profissional”. Atualmente reconhece-se a necessidade de uma avaliação com propostas transformadoras. Assim, avaliação de desempenho docente apresenta os objetivos de acordo com a finalidade, mais lata, pretendida.

Alguns autores como Rosales (1992) designam como propósito da ADD a prestação de contas, tanto para a administração, como para a sociedade; o aperfeiçoamento do processo educativo e a melhoria do rendimento dos alunos; a promoção e aperfeiçoamento profissional do corpo docente. Para Formosino, Machado e Formosinho (2010) fazem parte da prestação de contas do desempenho profissional docente: a gestão das carreiras profissionais e a melhoria global do sistema de ensino a partir do aperfeiçoamento dos recursos.

No sentido específico, os propósitos da avaliação deviam exprimir na sua finalidade a primordialmente da associação da responsabilidade e do desenvolvimento de profissionais, no sentido de se obter um aperfeiçoamento das práticas de ensino, pedagógicas e escolares, a partir do desenvolvimento das competências profissionais com implicação ativa na comunidade educativa, sendo assim possível termos uma avaliação como motor de mudança.

Apesar da prestação de contas estar, nas perspetivas atrás enunciadas, em primeiro lugar, é notável também a preocupação com a dimensão profissional e pessoal do professor, com o processo educativo e a qualidade das aprendizagens dos alunos, isto é,

com o aperfeiçoamento da escola como um todo, mas mesmo assim, o papel da avaliação recai primeiramente na vertente sumativa, sobressaindo a burocracia referente ao controlo e à fiscalização. Quando a avaliação incide nesta perspetiva, torna-se difícil encontrar uma abertura para a autonomia dos professores, dificultando o processo de melhoria da escola. Ainda que a intenção da prestação de contas seja demonstrar a transparência do desempenho docente perante a escola e a sociedade, perde-se a finalidade de construir uma aprendizagem direcionada para os resultados qualitativos do professor, do aluno e da escola, favorecendo apenas uma aparente melhoria coletiva. Numa investigação realizada por Ingvarson (2010)⁵, este constatou que, existem dois propósitos principais para os sistemas de avaliação de professores:

“Um é garantir que todos os professores atinjam os padrões básicos de desempenho profissional e permaneçam nas suas atuais posições. Outro consiste em proporcionar padrões elevados de competências profissionais, bem como incentivos, para que os professores os possam alcançar, geralmente através da promoção ou de alguma forma de bónus ou compensação salarial. Ambos são importantes: ambos têm como objetivo proteger o interesse público e ambos podem fortalecer a profissão docente”. (p.84).

Não é, pois, possível determinar um propósito único da ADD já que de acordo com os autores acima citados os propósitos são vários e, as vezes, cumulativos. Mas também indicam que na sua construção é importante basear-se nas razões por detrás do sistema, das necessidades dos indivíduos, de maneira a que os resultados, de acordo com Coelho e Oliveira (2010, p. 12), estejam ligados a “momentos privilegiados para refletir, autoavaliar, ser avaliado, numa perspetiva de reflexão-ação, conducente à melhoria de técnicas, estilos e estratégias de ensino, capazes de dar resposta a todos os alunos, promovendo o seu sucesso”.

Resumidamente, os propósitos da avaliação docente cumprem um duplo desiderato, por um lado, o objetivo de melhorar a qualidade do desempenho dos docentes, identificando os pontos fortes e fracos, de modo a melhorá-los, por outro lado, os objetivos de responsabilizar os docentes pela sua própria prática, prestando contas a quem de direito, de modo a que se possa tomar decisões e atingir os objetivos das escolas.

⁵ Ingvarson num estudo realizado na Austrália com a finalidade de identificar e recompensar os professores de sucesso. O que aprendemos? Para onde vamos? (2005).

Num contexto de superação e formação ao longo da vida, como descrevemos anteriormente, é relevante, no seio das escolas, criarem-se dispositivos de motivação, capazes de oferecer aos docentes um “processo através do qual os professores enquanto agentes de mudança, reveem e renovam o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, e adquirem e desenvolvem de forma critica ... práticas profissionais eficazes” (Day, 2001 p. 21). Somando assim as responsabilidades ativas de cada docente, bem como as da escola, é possível perspetivar organizativamente a escola como comunidade educativa.

Consideramos, em síntese, que o bom funcionamento da avaliação dos professores depende em boa parte da clarificação dos seus propósitos, da identificação coerente das suas principais tarefas e da salvaguarda dos interesses dos professores, proporcionando-lhes aquisição de novas competências profissionais, de maneira a que esta contribua para alcançar os resultados pretendidos, sobretudo quanto ao aperfeiçoamento das práticas de ensino.

2.2. Modelos de avaliação de desempenho docente

Apesar dos benefícios apresentados anteriormente, quanto às funções sumativa e formativa, há autores que reforçam a ideia de que a avaliação sumativa não deve ser conectada com a negatividade do processo, mas sim retirar dele os aspetos positivos e a oportunidade de formação encontrada. Por conseguinte, a efetivação da avaliação de desempenho docente numa determinada realidade, representa a escolha de um modelo, que se possa seguir como representação, substanciando as expectativas desejadas, pela sua objetivação em referenciais, descritores e objetivos. Tendencialmente opta-se por modelos capazes de promover o desenvolvimento das práticas que se encontram mais enfraquecidas, colocando a ênfase nas necessidades diagnosticadas e nos objetivos que se querem alcançar.

De acordo com Simões (2001, p. 31) “modelos são representações de aspetos de uma teoria, que ajuda a compreensão e a construir a teoria, não podendo, por isso, utilizar-se o termo modelo como sinónimo de teoria”. Dessa forma, podemos compreender que os modelos devem constituir estímulos de desenvolvimento e de aprendizagem, seja qual for a sua centralidade. Conforme o foco, Sanches (2008) apresenta quatro modelos de avaliação, começando pelo modelo chileno cuja característica mais marcante incide sobre o perfil do professor. Descreve, de igual forma, outros três modelos para avaliar os

professores “um centra-se nos resultados escolares, outro no comportamento dos professores e o terceiro na prática reflexiva”. (p. 134).

A literatura sobre a ADD, em geral, destaca também vários modelos de avaliação. Cada modelo tem um foco central, uns centram-se na qualidade dos professores, isto é, nas suas competências, outros nas aprendizagens desenvolvidas pelos alunos e outros ainda focam-se nos resultados que a escola espelha quanto à sua progressão como instituição. Se bem que todos os modelos avaliem o desempenho do professor, isto é, a efetividade com que desempenha o seu trabalho, o que muda é a finalidade pretendida.

Quanto à significação do modelo, Day (2001, p. 150) afirma que “a avaliação tem a dupla função de traçar os projetos de desenvolvimento do indivíduo e da escola, terá que ser orientado tanto para o produto como para o processo”. E, apoiando-se Winter (1989) *citado por* Day (2001), distinguem o significado entre modelos de produto e de processo, descrevendo o modelo de produto como resultado do processo da avaliação, considerando *a priori* o produto como a informação obtida sobre o desempenho docente, sendo utilizada posteriormente para se alcançar os objetivos; já o processo é preconizado como a fase em que decorrem as atividades, estando o seu valor no desenvolvimento que proporcionará. No que diz respeito aos modelos avaliativos com finalidade no produto, as informações recolhidas para serem analisadas abrangem: competências, desempenho e eficácia do professor, tendo como finalidade a garantia de que, no mínimo, seja cumprido o programa da escola. Já nos modelos de processo a avaliação do professor é direcionada ao seu desenvolvimento como profissional e como pessoa, dando ênfase à reflexão e à crítica, de modo a que a qualidade do ensino seja uma realidade. Os resultados obtidos das informações recolhidas são utilizados como mecanismo de motivação e incentivo de melhorias. É nesta lógica, que podemos afirmar que a avaliação ajuda a detetar os pontos fracos de modo a melhorá-los.

Assim sendo, é natural que os discursos de melhoria do ensino, de resultados escolares e bom desempenho façam emergir a necessidade de enquadrar modelos de avaliação que vão ao encontro dos propósitos e do processo a ter em conta, de tal forma que a tomada de decisão sobre o que se almeja, seja para responder a necessidades. Cada modelo expressa um valor, e partem do pressuposto de que o foco escolhido será capaz de oferecer indicadores para uma educação de qualidade no respeito por esse valor.

Fundamentando-se no seu estudo sobre a carreira e avaliação do desempenho docente realizado em 50 países da Europa e América, Torrecilla (2007) identifica cinco modelos de avaliação do desempenho docente: O que privilegia a auto-avaliação do professor em articulação com a auto-avaliação da escola; o que admite a avaliação dos docentes apenas em circunstâncias especiais; o que a utiliza como factor de desenvolvimento profissional, articulando a avaliação com o progresso dos alunos a partir da fixação de standards; o modelo que a utiliza para os aumentos de salário e o modelo que a orienta para a subida de escalão com o respectivo aumento salarial.

Analizando o estudo realizado por Torrecilla, Sanches (2008, p. 174) chega à conclusão de que “os critérios subjacentes à identificação destes cinco modelos relacionam-se com a periodicidade da avaliação, o tipo de avaliador, o papel do estado ou da escola, os efeitos da avaliação de desempenho e a relação desta com o desenvolvimento”.

Uma perspectiva centrada no desenvolvimento de qualquer prática, procura respostas eficazes aos desafios presentes, dependendo dos métodos de trabalho, dos membros da equipa e de muitos outros recursos. A escolha do modelo deve sempre estar articulada com a capacidade da escola, com a liderança e, especificamente, com a necessidade do contexto. Deste modo, seja qual for o modelo de avaliação de desempenho escolhido, segundo Silva e Machado (2008) é preciso termos em mente que cada modelo não busca somente o reconhecimento dos melhores professores, mas busca também promover o desenvolvimento profissional de cada indivíduo e identifica, e, sugerem ainda os autores, que cada modelo deve ter áreas de formação contínua, que contemplem como essencial a satisfação das necessidades do contexto e de melhoria da escola. Como aduz Bolívar (2012, p. 287) “por isso, os professores têm muita importância. Daí a responsabilidade para tornar a profissão atrativa e configurar os locais de trabalho como contexto estimulantes da aprendizagem”.

Concordando com Day (2001, p. 150) “a avaliação não deve ser vista como uma realidade separada do plano de desenvolvimento do professor e do plano de desenvolvimento da escola”. É, assim, que os modelos devem incluir os seus planos de atuação, incidindo não só no produto mas, de igual forma, no processo com interesses legítimos de inovação e melhorias qualitativas. Ainda em sintonia com esta perspectiva, sublinhamos que o desenvolvimento do professor deve estar articulado a um processo

contínuo de melhoria das práticas centradas no grupo, na interação, de maneira a sustentar a promoção da mudança educativa com benefício para a escola e para a comunidade educativa aprendente.

Em suma, é evidente que apesar de cada modelo ter uma finalidade específica, elas convergem quanto à figura do professor, isto é, os modelos independentemente do seu objetivo, têm como centro da sua preocupação o desempenho do professor, quer seja para avaliar o seu perfil, a sua profissionalidade, quer os resultados dos alunos através da sua docência. Deste modo, a sua ação na escola, pode ser considerada como negativa ou como positiva, tudo depende de como o processo de desenvolve.

2.3. Referencial da avaliação de desempenho docente

A construção ou reelaboração de um quadro de referência é fundamental, visto que constitui o documento orientador do desenvolvimento de um projeto. Assim sendo, no campo da avaliação de desempenho docente surge a necessidade de se afirmarem novas perspetivas direccionadas às entidades diretivas, mas implicando a participação de todos, em conformidade com a comunidade educativa. Avaliar o desempenho dos professores numa determinada realidade implica ter atenção a um conjunto de pressupostos referentes à profissionalidade docente, quer dizer, conhecer bem a prática docente, os fatores contextuais em que essa prática tem lugar, de modo a que a construção de referentes/referenciais responda às expetativas.

Em conformidade com esta visão, Coelho e Oliveira (2010, p. 16) afirmam que “a análise deste ou de qualquer outro modelo de avaliação de desempenho não descarta uma reflexão em torno da respetiva referencialização, na medida em que este processo assegura a transparência e o rigor da avaliação”. Se o desenvolvimento profissional e pessoal docente deve ser construído no seu próprio contexto, é importante segundo Machado (2008) que o mesmo esteja assente numa cultura colaborativa de estratégia reflexiva em ação, sustentada pela compreensão e autocompreensão em que o diálogo tem lugar, bem como pela partilha de saberes em toda comunidade educativa. Dessa forma, “o processo de avaliação deve ser visto como uma construção coletiva, que valorize o processo de construção da ação. Para tal, é necessário um quadro-matriz de referência, designada por referencial de avaliação” (*Idem*, p. 16). Toda a prática avaliativa centrada nos seus atores e no seu contexto implica igualmente a inclusão de toda a comunidade educativa na consecução e operacionalização do processo.

Numa tentativa de distinção e compreensão tipológica dos referentes avaliativos, quanto ao processo de referências e referencialização, Sanches (2008) distingue uma da outra, isto é, a primeira é elaborada pelos próprios indivíduos no próprio local, tendo em conta as necessidades a serem avaliadas, a segunda é proveniente das instâncias superiores. Ainda sobre a mesma temática, Coelho e Oliveira (2010) distinguem entre referência interna, quando o referencial é construído na própria escola, e referência externa, elaborada como normativos pelo topo, isto é, na medida em que “os normativos que regulam o modelo da avaliação de desempenho docente apenas estabelecem princípios e orientações gerais, concretizando-se nas escolas, tendo em conta a especificidade do seu contexto”. A distinção realizada realça não só a existência de dois modos de efetuar a avaliação, mas também um processo de abertura ao contexto em que se realiza, de maneira a considerar as suas necessidades e a dos seus colaboradores.

Perante as diferenças e semelhanças das escolas, é relevante a elaboração de referentes que respondam às exigências de cada contexto para a exequibilidade dos projetos implícitos, resultado da negociação e do domínio de todos, assente nos princípios da participação e do diálogo crítico, de modo a proporcionar a todos o exercício da responsabilização. Corroborando Sanches (2008, p. 130) a avaliação do desempenho docente deve “realizar-se segundo critérios previamente definidos que permitam aferir os padrões de qualidade do desempenho profissional do professor, tendo em conta o contexto sócio-educativo em que o docente desenvolve a sua atividade”.

A realização da avaliação nas escolas deve emergir dos perfis de competências relacionados com carência, conhecimento e habilidades, no plano individual e no plano global, num processo abrangente, que pressupõe a auto-avaliação da escola a partir da união dos departamentos, na qual alguns elementos podem desempenhar a função de amigos críticos, e o apoio aos docentes, dando origem a dinâmicas que favorecem aprendizagens da organização como unidade. A par disso, a avaliação passa a potencializar lógicas formadoras e formativas, encontrando momentos de experimentação, reformulação e reflexão de novos modelos que respondam às exigências atuais da sociedade.

A referencialização, como modelização da avaliação de desempenho docente, é definida como método de construção dos referenciais, possibilitando a elaboração e instrumentalização de um processo de inferências. Além de produzir juízos de valor, as

referências articulam as práticas de construção dos objetivos com os resultados, a partir dos referentes elaborados como recursos para alcançar os fins pretendidos com o processo avaliativo. Vale lembrar, que segundo Sanches (2008, p. 132) a avaliação implica uma “comparação e o confronto entre um referido, ou seja, o que é constatado e apreendido na realidade através da interpretação da informação recolhida, com um referente, isto é, a norma, o modelo, os padrões, os perfis e os critérios de avaliação”.

Eis a relevância da elaboração de um quadro de referência interna com base nas necessidades do professor abrangendo cada um dos integrantes e todos em simultâneo, tendo sempre em conta o contexto. Tal como também afirma s (2008, p. 144) “no processo de referencialização, a escola deve definir os níveis de desempenho para os parâmetros e indicadores das fichas de avaliação que o preveja”. Num sentido, a avaliação de desempenho docente conduz à tendência de desenvolvimento profissional, num outro, à finalidade de prestação de contas e de responsabilização do coletivo, valorizando, no entanto, a identidade individual de cada um e consequentemente, estabelece uma relação entre a avaliação interna e externa da escola, promovendo não só a melhoria dos docente, mas, de igual modo, da escola como um todo.

2.4. Dimensões da avaliação de desempenho docente

“Avaliar abrange um campo semântico que ultrapassa as práticas com as quais ele é geralmente identificado. Avaliar é confrontar um conjunto de informações com indicadores. É examinar o grau de adequação entre estas informações e os critérios definidos, operacionais e analisáveis, de acordo com os objetivos visados, com vista a tomar as decisões que se impõem, para uma continuidade harmoniosa das aprendizagens”. (Alves e Machado 2008, p. 75)

A avaliação do desempenho docente representa-se-nos como instrumento de construção de novos conhecimentos e dispositivo de ajuda aos professores, quanto aos desafios e aos novos papéis apresentados pelas mudanças educativas e pela heterogeneidade contextuais, de modo a promover-se o desenvolvimento profissional permanente de cada professor, sendo que, segundo Elias (2008, p. 130) “surge assim como uma necessidade incontornável. A encarar de modo positivo. Não como uma fatalidade. Mas como um novo desafio que se coloca à escola e aos seus docentes”.

Avaliar o desempenho docente vai além da premiação de mérito, promoção de carreira e valorização das atividades letivas, remete igualmente para a ideia de que o

desenvolvimento profissional é um processo constituído por diversas etapas, suscitando a capacitação constante para novos desempenho ou função de atividades profissionais. Sendo estes o resultado do processo, importa conhecer e compreender os critérios, indicadores e as dimensões utilizadas, já que avaliar implica recolher, interpretar e confrontar informações. Assim sendo, no campo da ADD, as dimensões são um dos elementos centrais do processo, respondendo à questão: avaliar o desempenho em função de quê?

As dimensões que definem o que se deve observar no desempenho dos professores geralmente dependem do contexto educacional de cada país. Referiremos as dimensões apresentadas pela literatura portuguesa, sendo a mais próxima para nós. Assim sendo, Sanches (2008) e Coelho e Oliveira (2010) apresentam quatro dimensões, segundo os mesmos considerados pelo Estatuto da Carreira Docente para a avaliação do desempenho dos professores, a ver:

Tabela copiada da obra de Coelho e Oliveira (2010, p. 18)

Dimensões	Definições
Vertente profissional social e ética	Representa a vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente, dando-se relevo à atitude do profissional de educação, bem como ao compromisso com o desempenho profissional, no sentido da construção do conhecimento profissional e da qualidade do ensino e da escola.
Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	Operacionaliza o eixo central da profissão docente, na medida em que envolve três vertentes fulcrais: a planificação, operacionalização e regulação do processo de ensino e aprendizagem.
Participação na escola e relação com a comunidade educativa	Considera as vertentes da ação docente relativas à concretização da missão da escola com a comunidade. O docente, como profissional, integra a organização da escola e é por isso corresponsável pela sua orientação educativa e curricular e pela visibilidade do serviço público que presta à sociedade, tendo em conta o trabalho colaborativo com os colegas e a atuação relativamente à comunidade e à sociedade em geral.
Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	Resulta do reconhecimento de que o trabalho na profissão docente é legitimado pelo reconhecimento específico e pela autonomia dos que exercem a profissão, o que quer a permanente reconstrução do conhecimento profissional respetivo. Entende-se por conhecimento profissional o conjunto articulado de elementos necessários ao desempenho da ação.

Tendo em conta a realidade atual de desenvolvimento formativo dos professores em Portugal, as dimensões aqui apresentadas parecem enquadrar respostas para as reais necessidades dos docentes, ao acompanhar a evolução de cada dimensão supracitada, destacando nelas a atualização dos conhecimentos, competências e aptidões necessários a execução de uma prática pedagógica eficaz. Nesta perspetiva, as dimensões “vertente profissional social e ética”, “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, “participação na escola e relação com a comunidade educativa” e “desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida” tornam-se imprescindíveis no processo de promoção da aprendizagem e da profissionalização dos professores. Essas dimensões, por estarem voltadas para os aspectos pessoais e profissionais do professor, são dirigidas no sentido de atingir objectivos sistémicos na prática pedagógica docente.

Como anteriormente referimos, as dimensões definem o que se deve observar no desempenho dos professores, dependendo esta definição do contexto educacional de cada país. Apresentámos as dimensões justificadas pelo contexto português; apresentamos, agora, as que o contexto angolano determina. São as seguintes as três dimensões a observar no âmbito do processo de avaliação de desempenho docente em Angola e sobre as quais nos pronunciaremos mais adiante: “Atividade docente”, “Disciplina profissional” e “Tarefas complementares”.

2.5. Instrumentos e estratégias de apoio à avaliação de desempenho docente

A avaliação é um processo de recolha e interpretação de informação. E a avaliação de desempenho docente como indicador de qualidade é igualmente um processo de recolha de informação sobre a ação do professor, processo contínuo e democrático, que conta com a participação da comunidade educativa, realizada com transparência e responsabilidade, visando determinar o desempenho do professor no seu contexto, tendo em conta as suas circunstâncias, exige na sua dinamização o recurso a um conjunto de instrumentos que ajudam a conhecer e compreender a realidade e visam a recolha das informações, de acordo com critérios ou dimensões que enquadrem essa informação numa perspetiva de progresso, de modo que seja possível transformar a realidade.

Conforme afirmam Silva e Machado (2008, p. 110) o ato avaliativo “potencia ansiedades, receios, desconfianças, e vozes críticas elevam-se quanto à qualidade e competência dos avaliadores, quanto à qualidade e equidade dos instrumentos de registo e quanto aos diferentes procedimentos na sua globalidade”. Como resposta, são geralmente

utilizados mais do que um instrumento no processo da avaliação, obtendo uma visão sistémica da prática docente e dos resultados esperados, de modo interativo, logo, a tomada de decisão sobre a informação recolhida a partir dos instrumentos, imprime ao processo com clareza, concisão, utilidade, rigor, legitimidade e exequibilidade. Sanches (2008) aponta os seguintes instrumentos como os mais utilizados na avaliação:

“relatório comprovativos de aproveitamentos de ações de formação de formação, a auto-avaliação, a observação de aulas, a análises de instrumentos de gestão curricular, os materiais pedagógicos elaborados e utilizadas pelos professores, os instrumentos de avaliação pedagógico, a planificação de aulas e instrumentos de avaliação das aprendizagens utilizados com os alunos”. (161)

A relevância do uso de instrumentos diversificados no processo avaliativo, segundo Guerra (2003), deve-se ao fato de se garantir a satisfação das necessidades e para que a mesma tenha rigor. É muito importante no momento da elaboração do projeto avaliativo refletir sobre as estratégias da avaliação e estar disponível para as modificar sempre que isso se justifique. Não deve somente trata-se, portanto, de avaliar para cumprir os programas mas de modo a que ela seja também uma prática que pretende melhorar as ações dos envolvidos. De uma forma sintética, referiremos apenas, e num traço muito rápido, alguns dos instrumentos e/ou estratégias mais inovadores e potenciadores de uma avaliação mais rica, mais abrangente e mais autónoma e que são, segundo Coelho e Oliveira (2010): a observação de aulas, a autoavaliação e o portefólio.⁶

Observação de aulas

A avaliação de desempenho docente como processo de orientação e numa perspetiva mais abrangente de atuação privilegia o desenvolvimento das competências dos docentes e a reflexão constituindo um importante contributo para a melhoria da prática. Para tal é necessário o recurso a estratégias que respeitem a realidade da sala de aulas e ao uso de instrumentos para a recolha de dados em sala de aula que tenha em conta a construção e o desenvolvimento de aprendizagens novas, como é o caso da observação de aulas. Através da observação de aulas, de acordo com Busto e Maia (2009, p. 57) consegue-se “avaliar a capacidade científica-pedagógica dos docentes na preparação, organização e realização das atividades letivas e a relação pedagógica com os alunos”. A

⁶ A opção por portefólio e não análise documental, conforme apontam Oliveira e Coelho 2010 enquadra-se no facto do portefólio abarcar um conjunto de documentos, sejam pessoais, como próprios da escola. O que realmente nós pretendemos, é mostrar a relevância, a utilidade e adequação destes instrumentos no processo da avaliação, que pode ser opcionais de acordo com o interesse e o contexto.

observação permite ao avaliador acompanhar as aulas, num processo construído pela negociação, descrição, interpretação e questionamento, a partir de atitudes de abertura, responsabilização pelas atividades, reflexão da prática e colaboração mútua e participativa de todos os envolvidos.

É instrumento de aprofundamento de determinadas variáveis pedagógicas, o que de, certo modo, exige um nível de reflexão. Para melhor conhecer-se a natureza comportamental do professor, sua profissionalidade, a observação de aulas no contexto da A.D.D é, segundo Gonçalves (2010), uma técnica que permite captar a prática pedagógica docente, tanto na componente pedagógica-didática, como na científica. Ainda, conforme Reis (2011, p.47), “a observação de aulas enquadra-se numa estratégia avaliativa”.

A observação de aulas deverá estruturar-se quer nos referentes internos, quer nos externos, e, além disso, manter uma ligação comunicacional de grande proximidade com as dimensões a serem avaliadas.

Autoavaliação do professor

A autoavaliação do professor como estratégia e instrumento de efetivação de A.D.D. permite ao docente olhar criticamente a sua prática, dando-lhe a alternativa de, por sim mesmo, melhorar os seus recursos e desempenho no processo de ensino. Dispositivo que proporciona ao próprio indivíduo o desenvolvimento pessoal e pessoal e a melhoria da sua prática a partir da sua auto-análise. No contexto da A.D.D propõe-se como instrumento que propicia ao docente a análise e reflexão da sua prática, tal como descreve Alves e Machado (2010) quanto a figura do professor “é o principal sujeito e também o objeto da avaliação de desempenho docente, é ele que estará em melhores condições para iniciar esta discussão e esta reflexão”. Vale lembrar que a autoavaliação é uma exigência no processo da A.D.D, no final de cada ciclo avaliativo,⁷ tendo em conta os objetivos alcançados na sua prática profissional, na qual identificará a formação continua realizada.⁸

De acordo com Marcos e Machado (2008), para uma análise autocrítica do trabalho docente, do processo de ensino e aprendizagem a autoavaliação das práticas letivas constitui uma estratégia e um instrumento de avaliação. Esta visão critica do docente dá-

⁷ Referência realizada a partir do contexto português e não angolano, sob o Decreto-Lei nº 15/ 2007 de Janeiro.

⁸ Cf. O artigo 44.^a, ponto 1, alínea c, do mesmo artigo.

lhe liberdade e autonomia para rever a sua ação e definir estratégias pessoais face às suas necessidades e exigências do contexto.

A autoavaliação do professor dá a possibilidade de um diagnóstico da prática pedagógica a cada docente, identificando os pontos a serem melhorados, visando a qualidade das práticas educativas, uma vez que, segundo Machado e Alves (2010) está articulada com a dimensão formativa da ADD, de modo a promover a melhoria dos resultados dos alunos e não só. É um procedimento que leva o professor a participar ativamente no processo da ADD, através da autorreflexão e análise da sua ação a partir do seu desempenho e assim tomar consciência do que está bem-sucedido e do que precisa de ser melhorado, aproveitando oportunidades de formação e crescimento tornando-se ator principal da sua própria avaliação, crítico do seu trabalho e construtor do seu próprio desenvolvimento profissional.

A autoavaliação apresenta-se como instrumento de aprendizagem contínua do professor a partir da comunidade educativa em que se encontra. Grande parte dos estudiosos nessa área, sugerem que a autoavaliação do professor é um ingrediente essencial para o desenvolvimento não só dos professores, mas também das escolas em que estão inseridos, exerceram um impacto na qualidade de aprendizagens dos alunos, em suas motivações e progresso.

O Portefólio reflexivo

O portefólio é também um dos instrumentos utilizados no ato da avaliação de desempenho, tanto pelo próprio indivíduo, como pelo avaliador. É um conjunto de documentos criados especificamente com base na seleção de recursos representativos do trabalho do seu construtor. Instrumento de identificação da qualidade de um trabalho ligado ao processo avaliativo por meio da reflexão do desempenho do professor enquanto objeto de estudo. No Portefólio, o profissional deve mostrar também provas de análise, reflexão, ponderação e tomada de decisões pertinentes sobre o seu trabalho. É um processo que exige do seu construtor a seleção de trabalhos a ser incluídos no Portefólio, por meio de ponderação, auto-avaliação crítica, cuidadosa e precisa, envolvendo o julgamento da qualidade produtiva e estratégica das atividades a serem realizadas.

Sendo uma coletânea de documentos de avaliação de processo, que reflete o percurso feito, permite ao docente fazer um balanço sobre o nível do seu trabalho, comparando o anterior e o atual, dando oportunidade de se detetar as dificuldades, os

pontos positivos, as aprendizagens realizadas. Dá, igualmente, a possibilidade do usuário redesenhar um novo trajeto e projetar novos conhecimentos, já que este instrumento, tal como aponta Boas (2006) é condizente com a avaliação formativa, com comunidade, progressividade e dinamicidade. Sá-Chaves (200) desenvolve amplamente a importância do portefólio, uma vez que:

“promove o desenvolvimento reflexo dos praticantes, quer ao nível cognitivo, quer metacognitivo; estimula o processo de enriquecimento conceptual através do recurso às múltiplas fontes de conhecimento em presença, estruturar a organização conceptual ao nível individual, através da progressiva aferição de critérios de coerência, significado e relevância pessoal; fundamentar os processos de reflexão para, na e sobre a ação, quer na dimensão pessoal, quer profissional; garantir mecanismo de aprofundamento conceptual continuado, através do relacionamento em feedback entre membros das comunidades da aprendizagem; estimular a originalidade e a criatividade individual no que se refere aos processos de intervenção educativa, aos processos de reflexão sobre ela e a sua explicitação, através de vários tipos de narrativas; contribuir para a construção personalizada do conhecimento para, em e sobre ação, reconhecendo-lhe a natureza dinâmica, reflexível, estratégica e conceptual: permite e a regulação em tempo útil, garantindo condições de estabilidade dinâmica e de desenvolvimento progressivo da autonomia e da identidade; facilitar os processos de auto e hetero-avaliação, através da compreensão atempada dos processos”. (p.10)

É recurso importante na execução da ADD, oferece aos professores uma perceção clara do seu trabalho, avanços e recuos, proporcionando reconstrução de novas aprendizagens e conhecimento e agregação de novas competências. O portefólio, além de proporcionar ao professor a aquisição de conhecimento no ato construtivo, porque exige leitura, organização, planeamento reflexão crítica das ideias a serem consideradas como pertinentes para a mesma, requer também autoavaliação de si e do seu trabalho. Desempenha um papel importante na efetivação da avaliação e no reconhecimento do desempenho do professor, através da apresentação de evidências da sua prática, de maneira faseada, inteligente, clara e concisa.

2.6. Intervenientes no processo de avaliação de desempenho docente: avaliadores versus avaliados

Respondendo à questão de quem avalia e quem é avaliado quando se efetiva a avaliação do desempenho docente, Coelho e Oliveira (2010), reportando-se à situação portuguesa, apontam nomeadamente: o avaliado; os avaliadores constituídos por relator, coordenador de departamento, diretor; a comissão de coordenação de avaliação de

desempenho e os júris. Igualmente se referem a esses mesmos intervenientes na obra CALP (2012, p. 9), mas com alguma clarificação quanto aos avaliadores, tanto internos como externos. São igualmente mencionados por Sanches (2008).

Sejam quais forem os intervenientes, um dos objetivos da avaliação segundo Clímaco (2005, p. 105) é “o aperfeiçoamento ou progresso dos objetos avaliados”. Para Alaiz *et al* (2003) a finalidade da avaliação é a de “reforçar a sua capacidade para planear e implementar o seu próprio processo de melhoria. (p. 33). Dada a dinamicidade do sistema, a necessidade do contexto e os propósitos a serem alcançados, pode existir um outro sistema composto por integrantes diferentes aos que se apresentamos aqui⁹. Vale lembrar que, em geral, a construção de um sistema avaliativo depende em grande parte do contexto em que se encontra. Assim sendo, é interessante esclarecer, mesmo que seja de maneira sucinta, a figura do avaliador e avaliado dentro do processo. A avaliação deve ser da responsabilidade de todos, destacando-se especialistas em avaliação, de maneira que as condições de aprendizagens contínuas sejam garantidas pelo processo, tendo como referência a qualidade do desempenho do professor em todas as dimensões avaliadas.

A este propósito, Hadji (1994) questiona-se sobre:

“Quem está mais bem colocado para me avaliar: eu próprio ou um observador exterior” Hadji (1994, p. 53)

O constrangimento no momento de avaliar tem sido muito grande, especificamente na execução de tarefas, distribuição de responsabilidade e partilha de informações. A ideia de uns avaliarem os outros em alguns casos chega a promover competição, inibem a abertura, disponibilidade, e a frontalidade e pode criar conflitos nos momentos de partilha e reflexão. Hadji (1994) na obra intitulada *A avaliação, regras do jogo – das intenções aos instrumentos*, descreve alguns pontos críticos do ato de avaliar que podem pôr em causa a formalidade, validade e fidelidade do processo devido ao distanciamento que se pode encontrar entre o real e o ideal e, por conseguinte, propõe um acordo ou uma negociação entre as partes envolvidas.

Definimos o avaliador como sendo aquela pessoa com capacidade necessária para avaliar alguém, com base nos conhecimentos específicos e referentes aos processos. Segundo Rodrigues (2003, p. 88) “a competência profissional de um professor não garante

⁹ Faço essa menção tendo em conta o contexto angolano, do qual, faço parte.

Os integrantes do processo avaliativo são diferentes e estão apresentados no tema: avaliação de desempenho no contexto angolano.

a sua competência como avaliador de outros professores”. Porque o avaliador deve conhecer a prática avaliativa e ter destrezas específicas para a dinamização da A.D.D por desempenhar, segundo Simões (2001), um papel essencial no processo de avaliação

O avaliador, como profissional, deve possuir capacidades de conhecer a importância do processo avaliativo, os aspetos de melhorias subjacentes, deve conhecer a realidade em que vai atuar e os seus atores, dando-lhes abertura e bases para o ato avaliativo esteja ligada mais propriamente numa logica formativa. Deve ser alguém que domina a sua própria formação, que se avalia e que sabe tomar decisões na base dos diagnósticos reais.

Entende-se por avaliado todos os professores “em exercícios efetivo de funções docentes, incluindo os que se encontram em período probatório”, tal como apontam Coelho e Oliveira (2010, p. 21). Sendo o avaliado o objeto do processo avaliativo, é imprescindível que as dinâmicas produzidas sejam para o desenvolvimento do mesmo, e de maneira ampla para todos o que dela participarem. A avaliação deve favorecer ao docente, segundo Sanche (2008), uma contribuição:

“para o seu desenvolvimento profissional e a que lhe sejam garantidos os meios e as condições necessárias ao seu desempenho, de acordo com os objetivos individuais que tenham acordado. Ao avaliado é garantido igualmente o conhecimento dos objetivos, dos fundamentos, dos conteúdos e do funcionamento do sistema de avaliação de desempenho, bem como o direito de reclamação e recurso da decisão dos avaliadores. Quanto aos deveres, o avaliado deve proceder á sua autoavaliação e melhorar a seu desempenho profissional em função da informação recolhida durante o processo de avaliação”. (pp. 150-151)

2.7. Constrangimentos da avaliação desempenho docente.

Os discursos políticos primam por definir uma educação cada vez mais capaz de responder às expetativas, produzindo recursos para que os docentes trabalhem capacitadamente, concebendo novas forma de abordar o ensino, subjacentes aos processos de desenvolvimento profissional contínuos e às aprendizagens coletivas. Mas o que se observa é que, por um lado, a sociedade mostra que não está satisfeita com a escola, especificamente com o trabalho docente, e, por outro lado, estão os próprios docentes igualmente descontentes com as medidas legislativas assentes nos normativos políticos.

De cordo com Hadji (1994) avaliar é um procedimento que se estabelece entre dois elos ou níveis de realidade, isto é, a realidade de quem constrói e formula um juízo de valor e a realidade daquele que é submetido a esse juízo de valor. Ao pretender-se que o

processo de avaliação satisfaça individual e organizacionalmente os agentes educativos, tem-se procurado criar bons modelos de avaliação de maneira a garantir uma boa prestação, confiança e legitimidade. Mas mesmo assim, a existência de alguns constrangimentos é notável, principalmente no que diz respeito a relação bilateral entre o avaliador e avaliado, entre o sujeito e o objeto. Esta realidade remete-nos para uma outra reflexão, ultrapassando o conceito de que avaliar o desempenho docente de um professor é uma tarefa fácil, já que o ato avaliativo em si é uma teia de tensões.

A partir de estudo realizado por Araújo (2008) sobre a A.D.D na perspectiva dos professores avaliadores, obtive como resultado a seguinte apreciação “de um modo geral, os professores encaram a avaliação do seu desempenho como uma medida necessária, mas, segundo os mesmos, gostariam de ter tido um papel mais ativo em todo o processo de implementação” (p. 65). Alguns dos problemas com que a ADD se tem confrontado têm a ver sobretudo com a dificuldade em construir um processo em que os docentes se sintam incluídos, passando por uma construção coletiva de definição de referentes articulados com o plano de desenvolvimento profissional dos professores, com base em princípios transparentes, isto porque, na maior parte das vezes, a realização da avaliação é quase sempre feita sem dar a conhecer os critérios aos professores para que possam autorregular o seu desempenho e, assim, aperfeiçoar o seu trabalho pedagógico.

Bolívar (2007) citado por Herdeiro (2013) afirma que é necessário “redesenhar a organização, delegando na escola e na profissionalização docente a responsabilidade básica da melhoria” (p. 15). Referimo-nos a uma responsabilidade descrita por Bolívar (2012, p. 145) como “uma capacidade para responder a algo (ações ou omissões), encarregando-se das consequências e justificando a razão de determinadas ações”. Como é sabido, hoje fala-se muito sobre a responsabilização, seja da escola com a comunidade, dos professores com os alunos e destes com a escola. Daí a grande necessidade de compromisso de todos com a melhoria institucional, contribuindo para uma educação mais eficaz, cooperativa e responsável. Desta forma, a busca de novas ideias, novos valores e crenças, faz parte de um processo de melhorar as áreas débeis da escola, dos docentes, e, até mesmo, dos alunos. De modo a dar resposta a tantas necessidades surgiu então a AD, na qual, segundo Alves e Machado (2010) reconhece-se que:

“a melhoria da qualidade não será possível se não se incidir nas atitudes da formação pessoal do docente, nas condições institucionais e estruturais que caracterizam seu trabalho, assim como na reflexão sobre os processos a desenvolver e a implementar para a avaliação do

desempenho docente. Ora, sendo o professor o principal sujeito e também o objeto da avaliação de desempenho, é ele que estará em melhores condições para iniciar esta discussão e reflexão” segundo Herdeiro (2013, p. 238) numa primeira fase, esta preocupação traduziu-se em medidas inovadoras e significativas para a escola. (p.11)

Ao procurar uma melhor forma de construir ou definir o sentido coletivo, de modo a responder às necessidades de cada escola, viu-se na avaliação do desempenho docente uma estratégia adequada à finalidade plausível e exequível de solucionar eficaz e operacionalmente as dificuldades apontadas anteriormente que afetam o desenvolvimento da escola. Os autores acima mencionados mostram claramente a importância do professor participar no projeto de elaboração da A.D.D, sendo ele a principal figura do processo. Do mesmo modo, Pacheco (2009, p. 45) realça que “qualquer modelo de avaliação docente necessita de uma constante legitimação dos seus destinatários, reconhecendo-o não só como suporte do seu desenvolvimento pessoal e profissional mas também como fonte da sua credibilidade social”

Diversos motivos estiveram/ estão por detrás dos constrangimentos na vida dos professores, afetando suas rotinas e práticas; de modo geral, registou-se coerência interna nos princípios proposto mas é na sua passagem para a ação que se notou um constrangimento, devido à falta de formação e consciencialização, isto é, não houve tempo suficiente para a interiorização total dos objetivos. Na realidade, de acordo com Herdeiro (2013), os professores olharam para a mesma apenas como normativos, mecanismo que não favorece o desenvolvimento e nem a qualidade dos trabalhos educativos. Guerra (2003, p. 25) afirma que “quando se decide avaliar sem que isso corresponda a algo desejado e solicitado pelos protagonistas, é plausível que surjam algumas reações negativas”.¹⁰ Num estudo realizado por Costa & Salgueiro (2008, p. 101) constatou-se que “a parte burocrática do processo constituiu de tal forma um constrangimento que levou alguns docentes a ponderar a sua efetuação”. Para os docentes a ADD tem-se revelado unicamente como mecanismo de várias tensões e conflitos no seio da escola, na qual, o principal objetivo é a responsabilização, numa lógica de prestação de contas. O que

¹⁰ O autor faz menção a negociação da avaliação, na qual descreve “ para que a avaliação tenha repercussão, tem que ser aceite, assumida, entendida e levada a cabo pelos protagonistas, uma vez que são estas as pessoas avaliadas”.

na realidade contraria os objetivos da avaliação desenvolvidos por Coelho e Oliveira¹¹ (2010) que são:

“contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente; contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente; identificar as necessidades de formação do pessoal docente; detetar os fatores que influencia o rendimento profissional do docente; diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente; facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente; promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho; promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente e promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade”. (p.15).

Acreditamos que a formação dos professores em avaliação é fundamental, tanto para a sua aceitação, como para a melhoria sustentada na negociação, num trabalho colaborativo, que favorecera os processos de autoavaliação e o desenvolvimento profissional dos professores, assente na reflexão individual e coletiva em simultâneo. Os aspetos que constroem a avaliação são muitos, embora tenhamos focado somente alguns. Importa mesmo realçar que a implementação de um sistema de ADD implica a adoção e o recrutamento de pessoas com competências e especializações de conhecimento necessário e propício ao desenvolvimento de todos os inseridos, relação estreita e coerente entre os objetivos, os referentes e o contexto social e económico. Assim sendo, independentemente do modelo ou sistema, o processo de avaliação do desempenho docente deve constituir para todos um instrumento com indicadores que melhor correspondam às exigências de aperfeiçoamento das práticas educativas, em geral, e do ensino, em particular, isto é, um processo de renovação, aquisição e desenvolvimento de conhecimento e de várias destrezas profissionais.

¹¹ De acordo com as autoras, esses objetivos encontram-se no artigo 40º. do Decreto –Lei nº 15/2007, de Janeiro, com a redação do Decreto – Lei nº 75/2010, de 23 de Junho.

3. A avaliação de desempenho docente como estratégia de desenvolvimento profissional e pessoal

3.1. Desenvolvimento profissional docente

A incumbência de elevar e assegurar uma educação de qualidade para todos, numa sociedade em que o nível de exigência e a heterogeneidade são cada vez maiores, exigindo um espaço de acordo com Bolívar (2012, p. 126) “social e moral sustentável ao longo do tempo, com objetivos que promovam uma aprendizagem, vasta e profunda, para todos os cidadãos”. São múltiplas as preocupações que têm merecido atenção por parte de vários estudiosos, como também, vários contributos já apresentados nessa ótica. A fim de salientar a importância que a qualidade do ensino vem adquirindo, especificamente, pela sua relação com a aprendizagem dos alunos e os resultados das escolas, procede-se uma exposição não de um modo muito abrangente, a relação entre a avaliação do desempenho docente enquanto promotora de desenvolvimento das várias áreas de atuação nos espaços escolares.

Atualmente dá-se muita relevância ao desenvolvimento profissional¹² e pessoal dos docentes, o que nos leva a crer que é um dos aspetos fortes para melhorar o ensino. Assim, de acordo com as novas exigências, qualificar os docentes tem sido uma das metas nos sistemas educativos, por meio de formação contínuas, dando abertura e incentivo para aprendizagem ao longo da vida académica e não só. Sendo igualmente uma das áreas de concretização de renovação dos processos de ensino, com base nos saberes científicos e pedagógicos, relacionados com a reflexão sobre as práticas, desempenho das funções e ações deliberadas de melhorias. De acordo com Herdeiro (2013, p. 77) “nos últimos anos, o desenvolvimento individual e social foram reconhecido como claramente interdependente, pelo fato de indivíduo se encontrar firmemente enraizado na sociedade, constituindo, naturalmente, um local de aprendizagem constante”. Assim como processo o desenvolvimento profissional deve, em conformidade com Day (2002):

“envolver toda a experiência espontânea de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o

¹² Duke e Stiggins (1998) citados por Guerra (2003, p. 81) definem o desenvolvimento profissional como o processo mediante o qual os professores minimamente competentes alcançam níveis mais altos de competência profissional e ampliam a auto-compreensão dos papéis, dos contextos e da carreira profissional.

Exercício que pressupõe aquisição de novos saberes, construção de competências, incluindo experiência pessoais e coletivas.

processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais”. (p. 21)

Esta definição de acordo o autor além de considerar a investigação sobre aprendizagem do professor, concede-lhe um papel essencial na eficácia do ensino. A melhoria profissional deve estar centrada na escola, na qual tem a obrigação de se responsabilizar e assegurar a resposta de acordo com às necessidades individuais dos professores de uma forma muito próxima. Assim que as atenções estão viradas para o desempenho do professor no contexto das escolas e na sociedade, já que, a sua atuação constitui um dos elementos fulcrais de mudança e inovação significativas na prática docente

Uma vez que, a escola esta marcada por um clima de conflitos, tanto a nível interno, como externo, na qual alguns desses conflitos são resultados da escola ainda não conseguir servir da mesma maneira a todos e também pela fraca valorização da ação docente, o que revela insatisfação por parte dos professores, encarregados de educação, e outros agentes, por conseguinte, surgiu a preocupação de se encontrar respostas para tantas inquietações existentes. O sistema educativo por meio de várias projetos criativos, de acordo com Bolívar (2012), procura “garantir a toda população a escolaridade obrigatória, como direito e como condição de cidadania, aquele conjunto de conhecimento e competências básicas que possibilitam, sem risco de exclusão, a integração e participação ativa na vida pública”. (p.126). É nesta vertente que, avaliação enquanto atividade que garante a qualidade dos processos pedagógicos e profissionais presentes em todas as organizações educativas, por meio da análise do desempenho docente, é colocada atualmente aos serviços de ideais democráticos, de autonomia e transformação do ensino, a partir da sua potencialização para as diversas esferas da escola.

Para que se opere mudanças desejáveis com sucesso, a A.D.D deve de cordo com Guerra (2003) torna-se absolutamente num mecanismo que favoreçam uma formação pertinente dos profissionais. Sendo, esta formação ser consequência de processos rigorosos, concebido e desenvolvido com base em motivações intrínsecas e circunstâncias

externas, pressupondo uma aprendizagem contínua, onde se incluía a construção de identidade ao longo de suas carreiras. Precisa-se assumir os processos avaliativos como dispositivos fundamentais para a construção, inovação e melhorias do ensino, potencializando todos os que dela fazem parte. Tal como se refere Herdeiro (2013, p. 258) é necessário incentivar “políticas de mudanças que promovam ambientes educativos saudáveis, isto é, que vejam a escola não só como uma fonte de informação mas sobretudo como local de motivação e aprendizagem tanto para os alunos como para os professores”. É crucial que a avaliação dos professores disponha de um desenvolvimento formativo, responsável por uma estrutura escolar partilhada.

Compreendendo que, a vertente formativa não se cinge na individualidade docente, aflora a necessidade de cada escola saber em que situação parte, quais suas áreas fortes e aquelas que precisam de melhorar, de modo a ajudar as estruturas e as práticas, e assim obter um impacto positivo nos resultados dos alunos. Entende-se portanto que precisamos de uma avaliação como dispositivo ligado a reflexão rigorosa sobre a realidade dinâmica das mudanças, não somente para as compreender e valorar, como de igual forma, poder efetuar sobre elas a partir dos resultados e transformar a dinâmica da sua implementação e desenvolvimento.

Concebendo o desenvolvimento da profissionalidade como processo sistemáticos de construção gradual Faucher (2009) *citado por* Tardif e Faucher (2010, p. 35) propõe diversas balizas para a avaliação da mesma, preconizando-o como um instrumento que se “constrói gradualmente, graças ao desenvolvimento das competências e da identidade profissional, iniciada na profissionalização, permitindo a apropriação cada vez mais importante das práticas, da cultura e dos valores da profissão”. O que remete as escolas, a criação de condições para a promoção de desenvolvimento profissional contínuo de todos e de cada professores, ao longo de toda a sua carreira, numa dinâmica de acompanhamento e renovação dos conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino. Conforme Fullan (2003) o que devemos ter nas escolas, são as coisas boas ou positivas, como a capacidade de realçar e melhorar a performance do aluno, aumentar a competência dos professores, privilegiar o maior desenvolvimento dos pais e membros da comunidade, isto é, de acordo com Guerra (2003, p. 20) “avaliar bem significa melhorar a prática de formação” e de melhoria para toda comunidade educativa. E não somente a diferenciação

de desempenho, a rentabilização dos custos, a prestação de contas, mas de igual modo, a melhoria, eficácia e qualidade dos processos educativos.

Nesta lógica, a ADD ao possuir a vertente formativa, que contribui não só para o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, na cultura das escolas mas também proporciona a escola condições estratégicas que à torna em uma organização que aprende a partir de um ambiente informativo e de comprometimento que a avaliação propõe.

Day (1989) citado por Lagartixa (2011, p. 25) descreve cinco características na qual o desenvolvimento profissional deve ser verificado: “desenvolvimento pedagógico; desenvolvimento profissional; desenvolvimento organizacional; desenvolvimento da trajetória profissional e o desenvolvimento pessoal”, essas cinco características sustentam a perspectiva de que o desenvolvimento deve ser abrangente, deve resultar num crescimento pessoal, profissional do professor, na melhoria da escola como um todo e em conjunto de toda a comunidade. Neste ponto, defendemos a ADD enquanto estratégia de potencialização do desenvolvimento da escola, em específico do professor viabiliza no seu processo de atuação a reflexão, o aperfeiçoamento da prática docente, a adaptação ao contexto educativo em constante transformação e proporciona ainda ao docente informações necessárias ao seu crescimento profissional, enquanto um agente construtor do seu próprio conhecimento, associado ao que Day (2001) exprime como desenvolvimento contínuo, realizado ao longo da vida.

A operacionalização da ADD favorece igualmente a formação contínua, ligado a construção de conhecimento e de renovação das práticas docentes, através da aquisição de novos saberes, potenciadores do processo de aprendizagens e competências. Reveste-se de carácter agregador dos indivíduos envolvidos de forma responsável, com os propósitos de dar contributo a escola para que os objetivos traçados sejam atingidos, na qual, de acordo com Hargreaves (1998, p. 15) “na preparação, formação contínua e vida profissional, os professores de hoje têm de compreender e dominar a sociedade de conhecimento em que os seus alunos vivem e em que irão trabalhar”. Não somente uma questão de necessidade, mas uma questão fundamental quanto a formação contínua dos professores, sua preparação diante das novas exigências do ensino e dos alunos. “A sociedade de conhecimento está à porta. É tempo de dar a todos os que estão na educação o direito de nele participar” (*Idem p. 15*).

Advoga-se que, para acompanhar as constantes transformações que se registam na educação e consequentemente nas escolas, é crucial a promoção da ADD como elemento de reconhecimento do valor dos docentes em todas as sociedades, integrador do desenvolvimento profissional contínuo, numa interação social dinâmica, melhorando o empenho e a motivação do professor, incutindo-lhe a responsabilidade de um contributo nos processos globais do sistema educativo.

De acordo com Araújo e Maia (2004) para uma melhor educação e condições de trabalhos, uma das implementações é o bem-estar dos docentes, na qual dentre várias prioridades, destaca-se a sua formação contínua como “fundamental para facultar aos professores condições apropriadas para a sua realização profissional”. Ainda que a formação inicial dispõe aos docentes o domínio dos saberes científicos e pedagógicos, reconhece-se uma nova visão referente ao aprender a aprender e ao aprender a fazer, sintonia que exige uma cultura de aprendizagem contínua.

Observando as mudanças que ocorre no contexto educativo, na qual considera o papel da liderança fundamental, Fullan (2003) se apercebe que o desenvolvimento profissional de qualquer atividade deve estar centrado no aperfeiçoamento das competências atitudes a curto ou longo prazo. É necessário mais investimento pela formação dos agentes educativos, já que, de acordo com Alarcão e Canha (2013, p. 50) “uma formação inicial sólida não é suficiente para assegurar o bom desempenho durante todo um percurso profissional”. O desejo pela mudança e pela melhoria não precisa partir sempre do externo, mas sim dentro das próprias entidades escolares.

O desenvolvimento profissional dos professores como uma das estratégias promissora para melhoria sustentada e substantiva do ensino, não simplesmente, por dar impulso a conquista de novas capacidades pessoal de cada docente, de modo que, contribua gradativamente para o funcionamento da escola como comunidades de aprendizagem profissional, mas principalmente pela relevante articulação do desempenho dos professores e a formação contínua ao longo das carreiras, de maneira que, o objetivo fundamental de cada escola promova um ensino eficiente, quer seja nos processos de organização, quer seja também, na inovação de oportunidades de aprendizagens.

Segundo Sanches (1990) *citado por* Clímaco 2005 sublinha que as “organizações só aprendem através de indivíduos que aprendem. A aprendizagem individual não garante organizacional, mas sem indivíduos capazes de aprender não há organizações que

aprendem” (p. 152). As abordagens de partilha, de trabalhos colaborativos, reflexivos e a legitimação de todos os envolvidos têm assumido grandes destaques, quando se almeja uma escola como organização aprendente, na qual, de acordo com Bolívar (2012, p. 128) implica igualmente “uma percepção dos professores como profissionais reflexivos, que investigam e partilham conhecimentos nos seus contextos naturais de trabalho; e exige uma configuração contínua do estabelecimento de ensino”. Assim, independentemente, de como a avaliação é efetivada, pode tornar-se em uma ferramenta de fortificação das relações pessoais e sociais da escola e o aperfeiçoamento de todos.

É importante ter em mente que o desenvolvimento profissional não acontece do dia para noite, é um processo que se vai construindo ao longo do tempo. Influenciado pelo contexto político em que se insere, pelas reformas educativas, pela cultura escolar e dos docentes, pelos projetos formativos disponibilizados e principalmente pela abertura dos indivíduos e pela vontade de crescer enquanto ser profissional. Fatores esses que segundo Alarcão e canha (2013) reforçam o desenvolvimento e suas competência, sendo fatores, igualmente de desenvolvimento dos seus alunos, das instituições em que trabalham, do sistema educativo e da didática enquanto área de atividade. Construindo novas identidades, pondo no centro o crescimento constante das competências e áreas de ensino.

Precisamos criar nas escolas programas intencionais de estratégias de mudanças, baseados nos respeito pelas ideias discricionárias dos docentes, relacionando com o seu crescimento pessoal e profissional, para que a construção de uma comunidade verdadeiras de aprendizagem para todos seja possível. Araújo e Maia (2004, p. 86) afirmam que, a formação contínua deve “constituir um instrumento para a aquisição de competências profissionais relevantes para aumentar a sua auto-confiança e probabilidade de sucesso, tornando-os mais eficazes”. E assim, construindo uma avaliação de desenvolvimento processual, através do qual, segundo Day (2001) as aprendizagens precisam acontecer quer dentro da escola, quer em outro lugar, o importante é realçar permanentemente a figura do professor, uma vez que, para uma educação sólida e de qualidade precisamos de professores eficazes, vinculados a formação e ao desenvolvimento para a melhoria contínua.

A responsabilidade de assegurar um bom ensino para todos, é claro que deve partir em primeiro lugar, do próprio professor, mas é em segundo lugar da escola, uma vez que segundo Papadopoulos (2005, p 28) “um corpo decente bem-formado e motivado é um

elemento essencial de um ensino de qualidade oferecido nos estabelecimentos escolares ou qualquer outro âmbito”. A inovação deve igualmente estar centrada nos objetivos da escola ou no seu projeto educativo, para que seja acedível a promoção de aprendizagens profundas e significativas que transformem o quadro pessoal docente e todos os interessados.

De acordo com Guerras (2003, p. 64) “a avaliação não dá, a cada professor, indicações concretas sobre a sua prática. No entanto disponibiliza dados que podem servir para a compreensão, debate e a mudança”. É uma estratégia de estímulo ao desenvolvimento profissional e não como um ataque ao profissionalismo docente. O que se pretende é a aprendizagem comum, já que em grande parte depende do comprometimento dos docentes e de seus questionamentos sobre sua prática, levando-os a reflexão e a autoavaliação de si e dos seus atos, e nesta dimensão a avaliação contribui gradativamente.

O empenho do próprio docente é imprescindível, e para que a mudança aconteça, segundo Rodrigues (2003, p. 88) através da “aquisição e desenvolvimento da competência e atitude investigativa é potenciadora de uma prática profissional capaz de responder aos desafios previsto”. Essa aprendizagem não deve se esgotar na aquisição e na mobilização do conhecimento no ensino de uma disciplina específica, mas o domínio de múltiplos modelos de ensino e aprendizagem são também elementos fundamentais. Assim sendo, o aperfeiçoamento da prática educativa deve simultaneamente resultar da inovação das práticas centrada na escola e na formação contínua dos professores. Ambas as dinâmicas por serem realizados dentro da escola e de modo global relacionarem-se, e nesta relação que a avaliação influencia uma diversidade das áreas que constituem a escolas e o ensino. A avaliação de desempenho é, “assim perspectivada como instrumento que disponibiliza informação pertinente para o professor, a escola e a sociedade poderem (re) orientar permanentemente a ação pedagógica, adequando – as exigências sociais”. (*Idem*, p. 89). Pode-se considerar ainda como uma “ferramenta” como se refere Machado (2010) de estratégia global, quando articuladas as outras avaliações, visando proporcionar a melhoria e o sucesso sustentado das organizações.

Concluimos afirmando que, a valorização do apoio mútuo, o privilégio das relações colaborativas como um elemento fundamental no processo de desenvolvimento profissional tornam possível o reforço da autonomia das escolas e a promoção da (auto)

reflexão dos seus agentes. Salvaguardando a ideia de que, a importância dos professores na mudança e melhoria das escolas incidem no aperfeiçoamento profissional que assenta primeiramente na formação contínua como um dos meios de inovação do ensino, enquanto base do corpo de conhecimento intelectuais e afetivos, isto é, o professor é o centro da mudança, um dos indicadores de qualidade, já a aprendizagem dos alunos esta intimamente relacionada com a eficácia dos professores, assim como o resultado qualitativos da escola, tornando-a numa organização aprendente.

3.2. O professor como agente de mudança

A razão pela qual abordamos o subtema acima apresentado no presente trabalho, centra-se na importância que é dada atualmente á figura do professor no processo de desenvolvimento da escola, como profissional e agente ativo na construção das aprendizagens dos alunos. Atualmente, o professor como excelência é chamada a responder as exigências do quotidiano no seu contexto, numa atuação contínua procura dar o melhor de si, adquirir competência para responder a diversidade em comunhão com a escola, a família, envolvendo a comunidade na sua ação diária.

A ideia subjacente na escolha do tema *avaliação de desempenho docente*, esta no fato de crermos que um dos foco da mudança do processo educativo reside também no professor, e neste sentido, a avaliação do seu desempenho brota como uma ferramenta para as escolas eficazes, de acordo com Stronge (2010, p. 25) a eficácia da escola e o sucesso dos alunos são dependente da produtividade do pessoal docente, e para tal, é necessário um desenvolvimento de programas eficazes, dando lugar a existência de um sistema de avaliação de professores conceptualmente sólido e bem implementado, isto é, “professores eficazes são fundamentais para programas eficazes”. (p. 25). Sendo, o professor um dos focos para a inovação e o alcance da mudança qualificada, concordamos com Hammond (2010, p. 198) de que “os professores constituem o elemento fulcral capaz de determinar se qualquer iniciativa escolar está ao sucesso ou ao fracasso”.

Assim como, de igual forma com Araújo e Maia (2004) descrevem como figura chave para uma educação de qualidade *o professor*, desde que este tenha competências necessárias para responder os requisitos. Acreditamos que, para se atingir bons resultados dentro do contexto educativo, é necessário a valorização da figura docente, tal como descreve Cardoso (2013, p. 40) “os professores são, assim, uma classe essencial”, quer

para a sociedade, como também para a operacionalização de qualquer projeto educativo. Destacando aspectos impressíveis para o desenvolvimento de novos modelos de ensino e aprender, desencadeadas tanto, pelas mediações internas, como externas, motivados pelos próprios docentes e pelo aprender-aprender, adequando-se a cada contexto.

Para que haja, diferença no sistema de ensino é necessário que, o professor na sua atuação e busca de desenvolvimento inclua construções de conhecimento assente em instrumentos contínuos de formação atualizadas, com base em contexto e áreas a serem melhoradas, de maneira a produzir dispositivos que favoreçam diálogo, o trabalho colaborativo, a responsabilização e a reflexão. Day (2001) destaca a imprescindibilidade do professor diante da natureza do ensino, afirmando que, os professores:

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

Pode se afirmar que, segundo Araújo (2008, p. 69) “o novo modelo de avaliação pressupõe uma visão profissional do professor e tende á mudança, á melhoria, á excelência”. Sanches (2008) acrescenta ainda que, a nova perspetiva de avaliação dos professores, “centrada no seu desempenho profissional, a qual procura identificar os pontos fortes e as dificuldades reveladas na práticas docente e contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores”. (p. 123)

É notório, a centralidade e relevância da figura docente nos processos de qualificação do ensino, capazes de contribuir gradativamente nas presentes intenções de melhoria. É também, crescente a importância da formação profissional docente, como estratégia, favorecedoras de sinergias de desenvolvimento. E como tal, temos a consciência do grau potencializador da avaliação de desempenho docente e a influência no conjunto de variáveis situacionais e contextuais, que determinam o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, e deste para as plataformas de mudanças e inovação da prática aprender e ensinar melhor. Em suma, a avaliação do desempenho docente, associamos a ideia de progresso e aperfeiçoamento do sistema educativo.

A sua qualidade pode gerar impactos significativos sobre aprendizagem dos alunos, incluindo o desenvolvimento da escola, como um todo, e nesta dimensão, vale lembrar, que a competência de professor, devem estar articulados a um sistema de caracter simultaneamente holístico e heurístico.

3.3. A escola como organização aprendente

Atendendo as mudanças que ocorre atualmente na sociedade, que de modo direto afetam o sistema educativo, e deste as aprendizagens dos alunos e a atuação dos docentes, fez com que, surgisse a necessidade de repensar os processos de trabalho, capacitação dos professores, e muitas outras estruturas, de modo que, a escola passe a funcionar como um todo. Neste quadro, uma outra condição emerge como necessária: fazer da escola um lugar de conhecimento para todos. Em concordância com Alves e Machados (2010, p. 90) afirmam não ser possível “estabelecer um verdadeiro processo de melhoria da qualidade que ignore as necessidades individuais”, referindo-se a articulação do plano de melhoria da escola e das necessidades de desenvolvimentos dos docentes. Transformar a escola num espaço de aprendizagem contínuo, e de desenvolvimento, reconduz-nos a uma natureza construtiva e produtora continuado de aprendizagem e conhecimento, articulando conforme o autor acima citado, o crescimento dos docentes, dos alunos e dos professores, consolidando com os quatro pilares da educação segundo Delors (2012, p. 73) “aprender a conhecer...instrumento de compreensão, aprender a fazer agir sobre o meio, aprender a viver juntos ...participar e cooperar e aprender a ser”.

Para Bolívar (2012, p. 232) transferir às iniciativas de melhorias para a própria escola, torna-se numa solução bastante progressiva e de um modo decisivo de configurar as “escolas como uma cultura de “comunidade profissional de aprendizagem, investigação e melhoria das práticas” (p. 132). Numa bordagem sobre a escola que deve aprender, face as constantes mudanças e transformações sociais, fala-se muito na estruturação das comunidades educativas, como um dos suportes para melhorar o funcionamento da escola e os resultados das aprendizagens coletivas, uma vez que, a escola é um espaço não só de aquisição, mas também de produção de aprendizagem, missão que se busca partilhar com sociedade, família e instituições de instrução, de modo que, o aluno seja capaz de enfrentar a complexidade do mundo do trabalho. Guerra (2001) sublinha que:

“É preciso ampliar o conceito de comunidade e não reduzi-la ao conjunto de professores do estabelecimento de ensino. A comunidade educativa é composta pelos professores, mas também pelos pais e mães, pelo alunos e pelo pessoal administrativo e de serviços. Todos ensinam e todos aprendem. Partindo sempre de papéis e funções distintos. Os alunos podem aprender muitas coisas com os seus companheiros. De igual forma, também os professores podem aprender com o magistério dos alunos”. (p. 37)

Precisamos criar verdadeiras comunidades de educativas, de maneira que todos devam fazer parte, abrindo espaço para a diversidade e atribuição de responsabilidades a cada um, com a finalidade de construirmos uma visão comum, baseada na pertença, no comprometimento e colaboração ativa de todos. Portanto, é prioritário por um lado, promover políticas baseadas na escola, mediante processos de desenvolvimento e autoavaliação; por outro lado, criar condições para que cada escola possa construir a sua capacidade de melhoria. Bolívar (1999, 2008c) *citado por* Bolívar (2012, p. 244). Importa realçar que, a transformação sustentável da escola enquanto organização reside no seu próprio plano de melhoria, por meio de, segundo Guerra (200, p. 38) “níveis de criatividade, contextualização, participação, abertura à comunidade, flexibilidade organizacional e auto-reflexão são potencialmente maiores nas organizações que aprendem”, e muito mais. Assim sendo as escolas aprendentes Segundo Alarcão (2000) *citado por* Alarcão e Canha (2003, p. 62) são aquelas organizações “que continuamente se pensa a si próprio, na sua missão social e na sua estrutura e se confrontam com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo”.

Uma organização que aprende é definida por Clímaco 2002 como sendo “aquela que aprende continuamente e é capaz de mudar para sobreviver e progredir. Esta capacidade pressupõe saber criar, gerir e usar o conhecimento como o recurso mais valioso, saber desenvolver novas formas de trabalhar” (p. 151).

Diante das constatações feitas, é relevante considerar que a produção de conhecimento e a promoção das aprendizagens representam gradativamente indicadores de qualidade, focos capazes de tornar a escola numa organização apto de oferecer um projeto de vida para os seus alunos e processo amplo de formação para todos os que nela estiverem inseridos. São tidos como aprendizagem, de acordo com Clímaco (2005) quando nos referimos as organizações que aprendem:

“As aprendizagens individuais dos membros da organização e o seu somatório; as aprendizagens dos que exercem funções de liderança, de topo e intermédio, a quem compete garantir as condições de aprendizagem individual e responder aos objetivos comuns; as aprendizagens da organização considerada como contexto de trabalho, e de desenvolvimento pessoal dos seus membros, e como entidade que cumpri os seus objetivos comuns e responder às expetativas e interesses exteriores”. (p. 160).

Assim sendo, a escola que optam pelas três aprendizagens aqui apresentadas, asseguram a continuidade funcional das suas estruturas, enquanto organização em constante aprendizagem, articula da melhor maneira o conhecimento individual e coletivo, ajuda no processo de interação dos seus membros como um processo social, gerando para todos novos conhecimentos.

A escola passa a possuir capacidade próprias de obter, analisar as informações pertinentes para a sua existência, quer por meio da autoavaliação de escola¹³ para dar respostas a diversidade apresentada como desafios, construindo com seus corpo docente e discente culturas e valores de difusão e disseminação do conhecimento, sistemas dinâmicos e adaptados a realidade, quer através, da avaliação de desempenho docente como mecanismo de desenvolvimento profissional dos professores, consubstanciado na aquisição de níveis mais elevados de competências profissionais e no aprofundamento do conhecimento de si mesmo como pessoas, do seu papel na escola e na comunidade e na sua carreira profissional. Numa projeção para o futuro, buscamos por uma escolas enquanto organizações aprendentes com capacidade de criar ambientes motivadores e encorajadores de verdadeiras aprendizagens, promovendo a criação e uso inteligentes das informações disponíveis, melhorando e orientando assim, a capacidade do seus professores, suas responsabilidade, cooperação e clima de abertura, numa atitude de partilha e mudança. Dando existência a uma cultura colaborativa, colegial assente na troca mútua de ideias, valores e experiências numa verdadeira equipa de aprendizagem.

1.4. A cultura entre docentes

A cultura significa para nós um conjunto de costumes, crenças, arte, conhecimento e muitas outras aptidões, que identificam ou caracterizam um determinado povo. Neste

¹³ Sublinhada anteriormente no processo de articulação, considerada imprescindível, que segundo a ESIS (2000) citado por Alaíz (2003) “é o processo pelo qual uma escola é capaz de olhar criticamente para si mesma com a finalidade de melhorar posteriormente os seus recursos e o seu desempenho”.

caso, a escola como instituição constituída por um conjunto de pessoas, desde professores, alunos, encarregados de educação e muitos outros, possui uma cultura que caracteriza sua forma de trabalho, organização e convivência. São as práticas e as pessoas que constituem as culturas predominantes numa determinada escola, e exerce influência em todas as atividades realizadas, assim como também no desempenho de cada docente, bem como na capacidade e propensão para inovações e mudanças face às exigências de cada realidade. De acordo com Hargreaves (1998) as várias culturas de ensino dão uma imagem do contexto e das estratégias de ensino desenvolvidas e sustentadas. Neste sentido, as culturas do ensino “compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimento semelhantes ao longo de muitos anos” (p. 185).

Atualmente prima-se por um profissionalismo capaz de responder às necessidades dos alunos, dos encarregados de educação, dos docentes e da própria escola, e para tal, é necessário, aceitar e difundir uma cultura favorecedora de um desenvolvimento profissional, tanto para o professor, como para a escola. Algumas perspectivas tecem que, o desenvolvimento profissional docente e da escola dependem em grande medida das relações de trabalho estabelecidas entre os membros desta mesma escola, sendo estas relações que formam o tipo de cultura docente predominante. De acordo com Guerra (2003, p. 37) as relações estabelecidas constituem um “conjunto de significados partilhado por um conjunto de pessoas através da experiência coletiva e de trocas psicossociais”. Daí a necessidade de, num quadro de desenvolvimento profissional e de responsabilização com uma nova profissionalidade docente, importa repensar o papel que as culturas docentes exercem sobre qualquer processo de inovação e de mudança. Segundo Guerra (2002):

As comunidades escolares não podem ser explicadas pelas características gerais que, globalmente e, partilha. Cada uma é diferente, embora todas elas tenham aspectos comuns. Cada instituição tem a sua história, o seu contexto, tem um carácter único, é irrepetível, mutável e dinâmica.... Cada uma tem a sua identidade, que é marcada não só por referentes gerais como também pela forma peculiar como estes são vividos num dado momento”. (p.37)

As novas culturas docentes representam caminhos de a requalificação e progresso das práticas de ensino, relações de convivência dentro das comunidades escolares e suporte de novas aprendizagens. A construir uma cultura centrada na aprendizagem, conforme

descreve Bolívar (2012, p. 64) “requer promover a cooperação e coesão entre os professores, um sentido de trabalho bem executado, desenvolver percepções e perspectivas do que se pretender conseguir”. Para uma maior eficácia e qualidade nas relações de trabalho entre os professores, é necessário que as culturas tal como aponta Lima (2002, p. 20) sejam encaradas de igual forma como “modos de ações e padrões de interação consistente e relativamente regulares que os professores interiorizam e reproduzem durante as suas experiências de trabalho”. Características, essas que definem o modo como os individuo se relacionam, revelam suas qualidades, atributos e contributo, mostrando como é o clima de convivências numa determinada escola.

O contexto escolar, pelo fato de consagrarem um conjunto de princípios regentes de organização, a avaliação deve ser considerada como um processo de desenvolvimento de todos os que nela estão integrados, sendo crucial na sua construção e implementação, a articulação a uma cultura favoreça um desenvolvimento sustentável a todos os integrantes. É fundamental, reconhecer a importância das relações entre os docentes na execução dos projetos educativos e na resolução dos problemas reais de cada escola, integração e socialização nos contextos escolares. De acordo com Herdeiro (2013, p. 248) “as relações entre as pessoas são um fenómeno que caracteriza o contexto social em que se desenvolve o ofício”.

Hargreaves (1998) ao desenvolver a temática cultura, considera duas dimensões fundamentais subjacentes as culturas organizacionais: o conteúdo e a forma. A primeira descreve as relações assumidas de efetuar determinadas atividades e a segunda refere-se as características relacionais e associações entre os membros da organização. Cingimo-nos sobre a dimensão forma, na qual, é classificada em quatro tipos, cada uma apresenta suas próprias características e diferentes modos de trabalho, quando optadas no contexto escolar; o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização.

As várias bordagens até aqui apresentadas, aponta a ADD como instrumento de desenvolvimento profissional, desde, que esteja em harmonia com outros elementos que de igual modo constituem relevância no processo de crescimento e melhoria das escolas, tais como: valorizar contexto organizacional; promover a criação de grupos de reflexão e de partilha; adotar uma logica supervisiva; manter-se em estratégia de reflexão, com destaque para a cultura docente vigente, destacando-se cultura colaborativa e a colegial, no verdadeiro sentido da prática.

Por abordarmos a avaliação como instrumento potencializador de algumas áreas educativas, na vertente positiva, por outras palavras, as áreas que podem melhorar com a realização da avaliação de desempenho docentes, julgamos importante somente desenvolver sucintamente as culturas colegiais e colaborativas, em razões apresentadas por Braga (2009), na qual a primeira é a mais decorrente nas nossas escolas, apesar de ser realizada de forma artificial, tal como descrevem alguns autores e a segunda é manifestada e defendida como a mais ideal para solucionar os obstáculos das relações entre os docentes e estabelecer um ambiente equilibrado e produtivo dentro das organizações escolares, mesmo que, ainda não seja uma realidade entre os docentes em contextos de trabalho.

1.4.1. Cultura colegial versus cultura de colaboração

A cultura colegial retratada no presente trabalho é a que denominam por colegialidade verdadeira, a que se deseja nos espaços escolares, na qual, junto com a colaboração tal como aponta Hargreaves (1998, p. 211) formam plataformas significativas de políticas que procuram reestruturar as escolas a partir do exterior ou melhorá-los a partir do interior. Atualmente assinala-se a cultura artificial como suporte do funcionamento das organizações escolares, por ser, fortemente marcada e regulada administrativamente, do qual, as relações são frutos do normativismo produzido e orientado centralmente. Mas na visão de Hargreaves (1998) a colaboração e a colegialidade “ocupam um lugar central nas ortodoxias da mudança. Elas têm sido apresentadas como possuidoras de muitas virtudes, sendo, por exemplo, propostas como estratégias particularmente frutuosa de fomento do desenvolvimento profissional dos professores”. (p. 209). É uma forma de trabalho que tem as suas vantagens no melhoramento das relações entre os docentes.

Apesar de muitas vezes ser gerenciadas administrativamente, na qual a relação de colaboração entre os indivíduos na maior parte das vezes é controlada ou imposta pela central de cada escola ou mesmo do Ministério, Hargreaves (1998) afirma que a confiança que decorre da partilha e do apoio colegial conduz a uma “maior disponibilidade para fazer experiências e para correr risco e, com estes, a um empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais” (p. 209)

A criatividade e a iniciativa dos docentes independentemente da sua origem segundo Guerra (2001, p. 62) a “colegialidade exige uma bordagem cooperativa através da qual todos podem aprender juntos, aprender com os outros e estimular a sua

aprendizagem”. A colegialidade dá lugar a um tipo de colaboração revestida de burocracia mas mesmo assim é inevitável o trabalho em grupo, e em conformidade com Araújo e Maia 2004 este pode constituir um importante instrumento para a realização de várias atividades entre os professores e para a qualidade da educação escolar. Ainda que, os professores se reúnem de forma regulada e controlado, aprendizagens entre os membros acontece bastante com a experiência pessoal, mas também podem aprender com o conhecimento da experiência do colega de trabalho.

Todavia, para que o trabalho em equipa resulte, é necessário que os professores apresentem uma atitude de autenticidade, empatia, cooperação e valorização das experiências e sugestões apresentadas pelos colegas. Tendo em conta as essas características, é possível a colegialidade ser considerada promotora de crescimento profissional e melhoria das atividades realizadas na escola, ambientalmente as relações são largamente encaradas como instrumento de asseguramento e implementação de mudanças introduzidas. Esta cultura apresenta potencialidade para que aja realmente um crescimento e convivências saudáveis, sendo uma forte componente de passagem para a cultura colaborativa. É uma cultura que em conformidade com Lima (2002) apresenta virtudes e potencia que enaltecem positivamente “em praticamente todos os setores da comunidade educativa. Muitos defendem que a colegialidade é o segredo para a criação de um bom estabelecimento de ensino” (p. 41). Se bem que, as relações são estabelecidas em grupo, a colegialidade favorece condições de apoio uns aos outros, principalmente docentes da mesma área curricular, estabelece oportunidade de partilha e um mútuo envolvimento nos trabalhos traçados, promovendo a colaboração que dará origem a comunidade educativa.

Já a colaboração é percecionada como estratégia para o desenvolvimento escolares, permite que os docentes numa atividades trabalhem em conjunto, propicia igualmente aos profissionais a troca e partilha de experiências enriquecedoras para todos e gera novas competências. Segundo Bolívar (2012, p. 145) “existem bases para pensar que, em determinados contextos, uma lógica de colaboração deve ser impulsionada por mecanismos de pressão que levem os atores a assumir compromisso pela melhoria”. Os professores passam a identificar-se uns com os outros, privilegia-se mais o coletivismo, o apoio é mútuo e os vários departamentos escolares tendem a trabalhar em sincronia. Para Canha e Alarcão (2013) o desenvolvimento profissional pode ser conseguido por meio de equipas de vários agentes das escolas, desde que se realce na construção do projetos a

participação colaborativa, na qual o seu resultado deverá ter um efeito marcadamente positivo em outros autores e planos no cenário educativo.

As abordagens teóricas demonstram a potencialidade da colaboração para o desenvolvimento dos professores, e a essencialidade para melhorar o ensino, os resultados dos alunos e consequentemente estabelecer um clima de equilíbrio e desenvolvimento das escolas, num ambiente inclusivo e de verdadeira afetividade entre a comunidade educativa como premissa de melhoria, logo, o conceito de colaboração segundo Alarcão e Canha (2013) esta ligada também a natureza

“das relações entre as pessoas, que compreendem, necessariamente, dimensões emocionais e afetivas, e remete para as ideias de fundo consoantes com princípios de partilha e equidade sobre formas de construção de conhecimento, de organização do trabalho, sobre desenvolvimento e, nesta medida, para uma determinada forma de entender a vida do Homem enquanto ser social que se aproxima dos ideias da democracia” (p. 46).

A cultura colaborativa e a colegialidade de acordo com Hargreaves (1998) são “considerados pontes vitais entre o desenvolvimento das escolas e o dos professores, as suas formas se traduzem numa tomada de decisão partilhada e na realização de consulta entre colegas” (p. 209). Nesta cultura as relações entre os professores dão-se na base de apoio e partilha recíproca, pressupõe ainda aumento de satisfação entre os envolvidos, as decisões são tomadas em conjunto. Sendo uma cultura de relações autênticas Hargreaves apresenta como características da colaboração:

“Espontâneas – as relações partem principalmente dos próprios professores, enquanto grupo social; *Voluntárias* – as relações de trabalho em colaboração resultam, não de constrangimentos administrativos ou da coação, mas antes da perceção que os docentes têm do seu valor; *Orientadas para o desenvolvimento* – os professores trabalham em conjunto, principalmente para desenvolver iniciativas próprias ou para trabalhar sobre iniciativas que são apoiadas ou requeridas externamente, nas quais eles próprios estão empenhados; *Difundido no tempo e no espaço* – o trabalho em conjunto não é muitas vezes calendarizada que possa ser fixada administrativamente, para ter lugar num tempo fixo, num local designado; *Impressíveis* – os professores exercem discrição e controlo sobre aquilo que desenvolvem, os resultados da colaboração são muitas vezes incertos e dificilmente previsíveis” (pp. 216 – 217)

As suas características demonstram valores e expectativas necessárias para a criação de condições favoráveis à realização das atividades laborais e objetivos incentivadores de lealdade, abertura, disponibilidade voluntária e comprometimento com

participação. A colaboração segundo Lima (2001) deve suceder livremente, de forma direta e ativa por ser um instrumento de democracia, sendo uma cultura que enuncia valores, princípios, metas e estratégias de crescimento pessoal e profissional. Apesar das reformas não conseguirem satisfazer as necessidades dos professores, nem da própria escola, a reflexão crítica têm sido interpretado como mecanismo de obtenção da autonomia, pois favorece a partilha de objetivos por meio de relacionamentos interpessoais positivos e o alcance da cultura colaborativa, sendo possível, a promoção das aprendizagens coletivas.

Reconhece-se que os professores dentro da cultura colaborativa são mais empenhados, a eficiência e a motivação emergem da cumplicidade espontânea que nascem do desejo de fazer as coisas da melhor maneira. Os professores segundo Day (2001) “usam o seu juízo discricionário para iniciar ou para responder seletivamente às exigências externas” (p. 130). A cultura colaborativa quando assumido por todos, ultrapassa as estruturas internas, abrange também, trabalhos em conjunto com outras instituições, permite observar outras realidades, reflexão criticamente de ampliação das prática docentes, procura melhorar as possibilidades contínuas de aperfeiçoamento do ensino e da prática educativa. Contudo, proporciona maiores aprendizagens, reconhece o esforço de cada um na busca inteligente de novos conhecimentos e constante melhorias da organização escolar. A cultura docente colaborativa desempenha um papel de realce na realização da avaliação do desempenho, uma vez que, a avaliação é um processo extremamente social, que se dá através da relação entre avaliados e avaliadores, responsável pela melhoria do desempenho dos professores, e de suas práticas de ensino, proporcionando assim, maior eficácia e qualidade necessário para o aprimoramento das relações e práticas escolares, garantindo a satisfação de todos.

4. Avaliação de Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica

“é evidente em que um processo de (...) tem de assentar na capacidade de observação para não deixar passar despercebido os fenómenos na sua dimensão observável. Mas envolve também a reflexão e a intuição necessárias para compreender as razões e o alcance dos fenómenos observados (...) exigem, assim, uma dimensão analítica de investigação e, consequentemente, também de experimentação, avaliação e formação”.

Alarcão e Tavares (2003, pp. 72-73)

A avaliação de desempenho docente além de ser um indicador de qualidade quanto ao desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes, a sua abrangência estende-se para a gestão dos resultados das aprendizagens, necessidades de formação, melhoramento das práticas pedagógicas, contribuindo para o sucesso e desenvolvimento organizacional da escola, assumido como um instrumento formal e contínuo, construído sobre os princípios justos, credíveis e serio, deve emergir da consensualidade, da democracia e transparência.

A supervisão ao longo do tempo, surgiu como instrumento não tanto, de acompanhamento e monitoração, mas configurado a conotação de controlo e avaliação utilizado em contexto da formação inicial do professor, com vista a sua preparação e integração no contexto de trabalho docente, sendo definido a prior, por Alarcão e Tavares como “processo em que um professor, em principio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (2003, p.16) mas nos últimos anos a sua definição e abrangência processual sofreu um alargamento qualitativo tanto no seu conceito, como na sua atuação. Assim sendo, é percecionada atualmente como instrumento através do qual, de acordo com Bizarro e Moreira, (2012) *citados por* Alarcão e Canha (2003, p. 64) garante a “qualidade dos processos de regulação pedagógica e profissional que devem estar presente em toda as organizações educativas, a supervisão pedagógica é hoje colocada ao serviço de ideais democráticos e transformadores da educação”. De forma a responder às dificuldades que assolam a escola, especificamente a sala de aula e propiciar verdadeiras aprendizagens para todo. A supervisão como tal, é preconizada por Alarcão (2009, p. 120) como “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletiva, incluindo as dos agentes”. A nova visão da supervisão vai muito além da mera orientação, uma vez que se institui como uma

estratégia que se contextualiza e procura adequar-se á situação e aos envolvidos. Alarcão (2009) sublinha que quando olhamos para a nova dimensão da supervisão:

“olhamos para o desenvolvimento do percurso da supervisão, notamos um alargamento da área da sua influencia, notamos uma maior associação da supervisão ao desenvolvimento profissional. Ao falar em desenvolvimento profissional dos que já são profissionais e se encontram em ambiente de formação contínua em contexto de trabalho; estou a considerar uma orientação mais colaborativa e menos hierárquica” (p. 120).

A supervisão ao adquirir uma perspetiva mais abrangente de escola como um todo, passa a ter como objeto essencial a qualidade formativa e do ensino que se pratica no contexto não só da sala de aula, seu foco anterior, mais de igual forma da organização institucional. Numa abordagem evolutiva, alarga-se o uso da supervisão pedagógica no contexto da avaliação do desempenho docente, associados numa lógica de melhoria da escola, enquanto dispositivos da qualidade organizacional e de aprendizagem.

Ganhando uma dimensão reflexiva e formativa, ambas podem contribuir para melhor compreensão das múltiplas áreas de atividade, como instrumento de acompanhamento e monitoração dos profissionais, com o objetivo de desenvolver neles profissionalidade e as competências necessárias. São estas as dimensões, que de modo direto se relacionam com as aprendizagens dos alunos. A par do desenvolvimento profissional e pessoal do professor com a melhoria das aprendizagens dos alunos e a contextualização da comunidade escolar envolvente, Alarcão e Canha (2013, p. 53) preconizam uma “avaliação dos professores associada a um processo de supervisão da sua atuação profissional e justifica-se pela necessidade de produzir elementos capazes de estimular o seu desenvolvimento”. Perspetivando uma articulação entre avaliação e supervisão no âmbito das escola e na continuidade formativa dos professores, assumindo uma visão sistémica dos processos de desenvolvimento, de modo a garantir a qualidade do ensino, devendo ser o objetivos principal e intencional do sistema educativo e principalmente dos projetos de formação de professores, Viera, (1993) define a supervisão, tendo em conta contexto a ADD

“como uma atuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação. Desta definição decorrem os seguintes pressupostos: o objeto da supervisão é a prática pedagógica do professor; a função primordial da supervisão é a monitoração dessa prática; os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação”. (p. 28).

Alarcão e canha (2013, P. 83) firmam que a avaliação de desempenho docente em contexto da supervisão “implica uma vontade de melhorar a qualidade docente (querer); referentes teóricos e experienciais (saberes); referentes legislativos (contexto); domínio dos processos apropriados (metodologia); encorajamento e apoio (suporte e afetivo-motivacional) ”. A supervisão no contexto avaliativo passa a ser encarada como processo sistemático, analítico, interpretativo e de larga influencia não só, de maneira a favorecer o apoio, a orientação, a monitoração e a colaboração, como também, privilegia a formação continua, autoformação e construção individual e coletiva de conhecimento num progressivo adequado ao estilo e as necessidades de crescimento do professor, e deste para os alunos, visando a melhoria e inovação da prática pedagógica. Para tal, é preciso criar abertura conforme Braga (2011) descreve que, é necessário no contexto de formação numa lógica de supervisão colaborativa, incentivo a reflexão individual como uma condição fundamentais para a crítica e autocritica, perspetivando a educação e o desenvolvimento organizacional, profissional e pessoal como processos contínuos de transformação e emancipação.

A ação supervisiva relacionada a avaliação do desempenho dos professores deve estar assente numa atitude colaborativa e integradora, num processo que leva, conforme descreve Viera (1993, p. 65) como “promoção do desenvolvimento, colaboração, autenticidade e colegialidade, apoio, desafio, perspetiva crítico – emancipatória” estimulando um conjunto de competências que possibilitam a elaboração de novos projetos e sentidos. Tendo em conta os aspetos já citados, acrescenta-se a colaboração, reflexão e formação, de modo que, seja possível alcançar e confiança dos professores e sua predisposição para a construção do seu próprio conhecimento.

É preciso implicar a supervisão, de acordo Alarcão e Tavares (2003) na recriação de novos cenários supervisivos definidos com base em indicadores suscetíveis e consensuais, que permitem a satisfação dos objetivos legislativamente designados e o contexto a ser inserido. Bem como apontam Alarcão e Rodão (2008) a supervisão é considerada fulcral “no processo de formação como atividade de apoio, orientação e regulação aparece como uma dimensão de formação com grande relevância” (p. 56).

Alfredo & Viera (2011), citados por Machado (2008, p. 26), aduzem que “a supervisão pode constituir-se, em contexto de avaliação de desempenho, como um modo de incrementar/ aprofundar/ consolidar aspectos centrais do desenvolvimento profissional,

tais como a colaboração, a reflexão e a autonomia”. Consideramos mesmo fundamental que a relação entre a ADD e a supervisão pedagógica, no progresso das estruturas escolares e dos docentes e modos de funcionamento das suas prática docentes, de modo a promover um comprometimento global centrada num clima que estimule o desenvolvimento de todos os seus atores a diferentes áreas e relacionamento.

Por sua vez, Lagartixa (2011, p. 56) considera que as “cultura do trabalho reflexivo e colaborativo, promovido pela supervisão colaborativa, estimula o desenvolvimento da autonomia dos docentes e da organização escolar para a construção de um ensino e de uma escola de qualidade”. Neste sentido, a aplicação de estratégias de desenvolvimento devem a partir de uma articulação entre ambos os instrumentos, na qual a supervisão apontará para um “desenvolvimento profissional e para as escolas enquanto comunidade, a sua qualificação assume particular importância, sobretudo no modelo adotado em que a supervisão convive com a avaliação de professores”. (p. 63) Assim sendo, almeja-se que no campo da avaliação do desempenho do pessoal docente, a supervisão conduzirá a melhoria reflexiva dos professores através do acompanhamento e monitoração contínua, propiciando a autocritica e o reconhecimento de pontos forte e fracos da prática e ação do professor, permitindo aberturas para a mudança. Ambas devem ser consideradas dispositivos impulsionadores da dimensão formativa, centrada na valorização da ação docentes e no seu mérito profissional, mergulhados num clima propiciador de diálogo e numa aprendizagem mútua.

5. Articulação da Avaliação de Desempenho Docente com a Avaliação de Escola

Articular a avaliação de desempenho docente com outras áreas avaliativa¹⁴ constitui uma mais-valia contemplando mudanças transformadoras no seio da escola, especificamente na ação/ dinâmica das vários âmbitos da organização escolar, em prol da qualidade do aprendizado coletivo, que abrange o aluno, o encarregado de educação, o professor e todos outros que direta ou indiretamente estão relacionado com a escola. Já que segundo Coelho e Oliveira (2010, p. 9) “a qualidade e avaliação são dois processos interdependentes, na medida em que o conceito de avaliação é estratégico no desenvolvimento de todo o processo educativo”. Pretender uma escola em que o seu funcionamento, dependa da participação e responsabilidade de todos, tornando-a numa comunidade educativa, tem sido um dos ideais atualmente ambicionado e debatido quase em toda parte, tanto a nível das escolas e assim como em discursos pedagógicos de nível superior, com o objetivo de melhorar o sistema educativo.

De acordo com Bolívar (2012, p. 272) “a melhoria da prática educativa tem de ser inscrita na melhoria institucional da organização, daí que a necessidade de um compromisso que contribua para tornar a escola mais eficaz no seu conjunto”. O combate do insucesso e o abandono escolar tem sido um dos objetivos da avaliação de desempenho docente, e nesta vertente emerge várias questões sobre a eficácia das escolas e sobre a infabilidade da avaliação como resposta da escola para as necessidades sociais, como garantia e promoção da democratização e do direito de todos à educação. (Correia 2009; Freitas 2009). Mas os autores acreditam que avaliar por si só, não garante o combate ao insucesso nem ao abandono escolar, a não ser que o processo de avaliação provoque nas diversas estruturas que compõe as escolas a ação/ dinâmica.

A este propósito, aspira-se um sistema de avaliação articulado e aplicado em todas as áreas de suporte de aperfeiçoamento da organização, agregando todas as avaliações realizadas, isto é, articulando-as em um dispositivo de avaliação mais amplo convertendo-se em avaliação da escola, na qual de acordo com Alaíz et al, (2003) caracteriza como processo conduzido por membro de uma comunidade, com formação específica, de igual forma, todos aqueles com interesse de melhorar a escola.

¹⁴ A ideia deste tema surgiu numa aula com o professor Alaíz em 2015 na Universidade Católica-Lisboa, quando o mesmo levantou a questão sobre a articulação da avaliação de desempenho docente com outras avaliações realizadas nas escolas, mostrando o potencial subjacente neste processo avaliativos, como cerne de um desenvolvimento qualitativos de todas áreas que compõe a escola e assim a melhoria de um sistema de ensino.

Coelho e Oliveira (2010) descrevem que, tanto a avaliação das aprendizagens, do desempenho dos professores como das escolas quando é direcionado para desenvolvimento de uma cultura de avaliação, com base na monitorização dos compromissos educativos, o sucesso é ainda maior. Avaliação deve estar ligada em simultâneo ao desenvolvimento dos indivíduos e da escola como um todo. É através da articulação “entre a avaliação externa, autoavaliação da escola e a avaliação de desempenho docente, considera-se que a A.D.D pode constituir uma fonte de informação para a autoavaliação”. (p. 82).

Atendendo as constantes mudanças da sociedade, a escola tem-se visto obrigada a formular diversas inteligências para que o seu futuro seja o de continuar a aprender a aprender, optando por posturas ativas tanto na construção das aprendizagens, como na capacidade organizativa e criativa diante das mudanças, mobilizando processos de melhorias.

5.1. Autoavaliação de Escola

O movimento das escolas eficazes trouxe consigo a necessidade de melhorar as escolas e contribuir amplamente nos resultados escolares, de maneira que a eficácia e a excelência sejam potências conquistadas e mantidas nas escolas e assim, projetar um futuro progressivo. Segundo Bolívar (2012) as políticas de melhoria da educação desenvolvidas na segunda metade do século XX, mostraram-se incapazes de dar respostas eficazes aos novos desafios. Tal incapacidade deu abertura a outras incorporações de várias possibilidades de melhorias. Diante das várias preocupações que afligem a escola como comunidade aprendente¹⁵ busca-se então, na avaliação das escolas a solução para alguns problemas apresentados no dia-a-dia. Clímaco (2005) realça a fundamentalidade da avaliação no conjunto das atividades escolar, nos resultados claros dos envolvidos e na própria sociedade em geral.

Segundo Bolívar (2012, p. 256), no contexto das escolas já “existem processos de autoavaliação informais ligados, de maneira espontânea, a acontecimentos particulares. Como tal, são pouco sistemáticos, baseadas em opiniões, sem pressupor um processo de recolha de informações”. O mesmo afirma Clímaco “desde sempre, as escolas foram

¹⁵ Escola almejada atualmente, na qual Guerra 2001, defende a importância das escolas se constituir como uma comunidade crítica de aprendizagens, capazes de potencializarem cada vez mais aprendizagens sólidas e conquistar autonomia.

avaliadas de acordo com os critérios e os padrões de valor de cada cidadão”, durante muito tempo os resultados acadêmicos dos alunos foram “o único critério para medir a validade e eficácia das escolas” (p. 189). Hoje avaliar as escolas, requer segundo Coelho e Oliveira (2010) “a definição objetiva de indicadores que, mediante a estatística obtidas, facilitam a formulação de uma análise e apreciação das características essenciais do funcionamento da escola enquanto organização”. (p. 79).

Relativamente aos aspectos mencionados e a necessidade melhorar cada vez os processos de ensino, faz emergir a autoavaliação de escola não mais, como uma simples tarefa, mas sim como perspectiva inovadora, em que a escola por si mesma, é capaz de olhar-se, tendo em conta a sua realidade, a participação de toda comunidade, já que permite a identificação das áreas que apresenta debilidade e as áreas com melhoria, no sentido de promover uma cultura de qualidade, comprometimento e abertura a inovação. Por conseguinte, a partir do conceito já apresentado sobre a avaliação anteriormente, podemos então definir a avaliação de escola, em conformidade com Alaíz et al (2003) como “processo conduzido e realizado por agentes externos à escola (pertencente a agência de avaliação pública ou privada) ainda que com a colaboração indispensável dos membros da escola avaliada”, implicando a sistematização da informação recolhida, de modo que, a mesma contenha objetividade, fiabilidade e validade, com finalidade de produzir juízo de valor ou mérito da escola. Apesar dos autores realçar que, a condução do processo é feito por agentes externos, nos detemos quanto a relevância da participação indispensável dos membros da escola, especificamente os professores e outros membros da escola, por razões deste processo fazer parte da escola alvo da avaliação. Neste processo o comprometimento e a responsabilização deve recair, de acordo com Guerra (2003) para os profissionais de cada escola, visto que, é um processo que a prior deve ser construído pela própria comunidade educativa, levando em consideração a individualidade, a essencialidade e a autonomia da instituição, reconhecendo a necessidade de melhorar a prestação de serviço e os resultados, bem como a vontade e empenho pela aquisição de novas competências e conhecimento, conducentes a dimensão formativa na sua forma sistemática e crítica.

Os resultados obtidos devem promover aprendizagens para melhorias, caso não, é perda de tempo como afirma Day (2001). A autoavaliação implica de maneira formal, a

capacidade das escolas avaliar sua própria condição e seus indicadores de qualidade com a finalidade de elaborar projetos funcionais e assim alcançar melhorias desejadas.

Sendo um dispositivo de autorregulação e organização institucional, a autoavaliação é um processo que implementado num determinado contexto, torna-se promotora estratégica de desenvolvimento não só para instituição escolar mas também dos seus colaboradores, proporcionando resoluções para os seus problemas, quer seja interno, quer externo. Sanche 2008 aponta a auto-avaliação como instrumento de “recolha sistemática, continuada e rigorosa de dados, do seu adequado tratamento, interpretação e divulgação pela comunidade educativa”. Este procedimento servirá de base para melhor se conhecer a escola, seus integrantes, de modo a se atingir bem os objetivos. E favorecer um desenvolvimento coletivo, alicerçado na capacidade de mudança construída a nível local, de modo recíproco e coerente a todos.

Correia afirma (2009) que quanto ao processo “a avaliação de escola é uma estratégia a ter em conta na construção e desenvolvimento de aprendizagem das escolas, na medida em que ela pode assumir-se como meio de construção de sentido coletivo, sobretudo na modalidade de auto-avaliação”. O processo de avaliação aqui desejado refere-se não somente o das aprendizagens dos alunos ou dos docentes e não docentes mas sim uma avaliação que deve abarcar todas as estruturas da organização a partir dos referenciais que a escola constitui para o seu crescimento. Assim será possível o incentivo e mudanças nas diversas ações e dinâmicas, na qual impulsiona um espírito de responsabilidade das práticas realizadas dentro das escolas a partir da participação do professor, encarregado de educação, aluno e o pessoal não docente em prol da melhoria de todos agentes que constituem a comunidade educativa.

Avalia-se a atuação dos professores e a dos demais profissionais da educação que trabalham na escola. Todos são avaliados e todos avaliam. Cria-se, assim, a cultura avaliativa da escola, baseada na parceria, no respeito mútuo, na responsabilidade, na seriedade e no rigor. Boas (2006, p.25). A avaliação de desempenho docente vinculado num processo de desenvolvimento que incorpora não só a prestação de conta, regular, orientar e certificar mas também como estratégia ligada a vertente de formação contínua do professor, com base na participação, coresponsabilização e reflexão crítica. Ao apontar como maior dificuldade da escola a construção de sentido coletivo, realça o desenvolvimento da comunidade ligado a avaliação como instrumento para sistematizar a

elaboração de sentido coletivo como forma de garantir mudanças significativas, transformando e melhorando a vida da escola.

A avaliação na qualidade de auto-avaliação representa um dispositivo que possibilita a adequação dos recursos às aprendizagens, objetivos, metas e resultados a serem alcançados; uma prática pedagógica a serviço da escola como comunidade aprendente diante das mutações contextuais; como meio de regulação, orientação e dinamização das práticas de cada um e de todos em simultâneo, com o desenvolvimento do sistema educativo. Tal como descreve Clímaco (2005) a autoavaliação, bem como, quaisquer outras atividades de autorregulação, fazem somente sentido, caso se justifiquem como estratégia de desenvolvimento das escolas e sustentação da sua autonomia.

A autoavaliação além de funcionar como mecanismo de prestação de contas da escola pode ser de igual modo, mecanismo de apoio, incentivo e democratização. Deve ser considerada fundamental para promover a melhoria, uma vez que, é um processo que procura envolver a comunidade escolar, refletindo assim a realidade construída pelo próprio indivíduo. Olhando para autoavaliação como indicador de (auto) reflexão das próprias práticas, torna-se pertinente a compreensão sucinta das modalidades que a compõe: avaliação externa e avaliação interna, na qual, segundo Alaíz et al (2003) existem investigadores que defendem, por lado, que a primeira é mais objetiva por alicerçar-se em dados quantitativos em relação à segunda. Por outro lado, que a segunda possui mais capacidade de compreender a complexidade de cada escola.

5.2. Avaliação interna e externa como processos de melhoria

“Avaliar as escolas com rigor implica conhecer a natureza e configuração especiais que tem como instituições enraizadas numa determinada sociedade. Por outro lado, é imprescindível ter em conta o carácter único, irrepetível, dinâmico, pleno de valores e imprevisível de cada instituição escolar”.

Guerra (2002, p. 270)

A avaliação de desempenho docente vinculado num processo de desenvolvimento que incorpora não só a prestação de conta, regulação, orientação e certificação mas também uma estratégia ligada à vertente de formação contínua do professor, com base na participação, coresponsabilização e reflexão crítica. Conforme aponta Sanche (2008) no processo de desempenho exige, além dos suportes exigidos, um bom diagnóstico da escola, representando um caminho não só um processo de auto-avaliação mas também a

avaliação interna podem estabelecer. Alaíz et al (2003, p. 16) define a avaliação interna como “aquela em o processo é conduzido e realizado exclusivamente (ou quase) por membros da comunidade educativa da escola”. Processo que deve emergir da vontade dos responsáveis pela escola e dos próprios docente, não somente com a finalidade de controlo e de prestação de contas entre outros constrangimentos que afectam o processo, mas visionado como possível indicador de potencialidade transformacional qualitativo das políticas educativas das escolas. Na mesma linha de pensamento está o autor Elias (2008) ao afirmar que a avaliação interna

“é aquela em que processo é conduzido e realizado exclusivamente pela própria comunidade educativa da escola (conselho pedagógico, equipa de avaliação, docentes). Tem por finalidade proceder a uma análise sistemática da escola, de modo a obter informação sobre o funcionamento e os resultados da sua escola, com vista a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de melhoria. Avaliação externa é a que é efetuada por uma agência ou instituição externa a escola”. P. 143

Ao ser apontado como mecanismo de auxílio as outras avaliações de escola, a sua construção exige o sentido coletivo de pertença, realçando o desenvolvimento da comunidade ligado a avaliação como instrumento para sistematização a elaboração de uma plataforma que garanta mudanças significativas, transformando e melhorando a vida da escola. Tratando-se de uma modalidade realizada dentro da própria escola, pelos próprios profissionais, concordamos com à Bolívar (2012) destaca a relevância que os estabelecimentos de ensino tem sobre a construção dos seus respetivos instrumentos, com capacidade de mudança, visando responder também os problemas e exigências externas. A avaliação interna contribui para cooperação e reciprocidade entre membros de uma escola, a regulação continua, e alcance da eficácia escolar.

Em suma, a avaliação interna é um instrumento que permite na identificação de indicadores de sucesso e insucesso da escola, num processo de reflexão e colaboração, com a finalidade de melhorar os espetos pretendidos, a partir de planos construídos de acordo com o contexto. Essa avaliação deve funcionar como dispositivo simples e exequível, baseada na pertinência do contexto, primando pela coerência, eficiência e eficácia, face ao desenvolvimento da organização, ótima articulação organizacional, e assim, compreender melhor as práticas realizada e o seu sentido de existência.

A avaliação externa como uma das componentes da avaliação de escola, enquadra-se também no contexto de melhoria. Favorece à demais a obtenção do conhecimento sobre a organização em causa, ajuda na deteção de pontos fracos e fortes garantindo a melhorias dos mesmos. É definida por Alaíz et al (2003, p. 16) como aquele “processo realizado por agentes externos a escola (pertencente a agencia de avaliação publica ou privada), ainda que com a colaboração indispensável de membros da escola avaliada”.

É percecionado por muitos, como instrumento decisivo no processo de melhoria e de estratégia de desenvolvimento, com base nas outras avaliações. Atuando de fora para dentro, tem como finalidade analisar as dimensões negociadas, para que seja possível produzir linhas orientadoras de desempenho e organização, elaborando planos que contenham condições de sustentação da própria estrutura, enquanto organização educativa. Tal como afirma Coelho e Oliveira (2010, p. 79) “realizada a nível nacional e consiste num sistema de avaliação das aprendizagens em vigor, tendente a analisar o sucesso escolar e o grau de cumprimento dos objetivos educativos definidos como essência pela administração educativa”. Por conseguinte é um processo que de acordo com Nevo (2007) *citado por* Pacheco (2014, p. 33) serve como incentivo para melhorar a qualidade das atividades de avaliação interna das escolas, de modo a sugerir os seus próprios critérios de avaliação em desafio aos critérios externos/nacionais. Ao enquadrar-se no âmbito institucional, a dinamização deste processo oferece repercussões com base no seu funcionamento, na sua gestão, nas aprendizagens tanto dos alunos, como para organização, melhoramento das práticas, processos, de modo que, os padrões de qualidade exigidos pelas políticas educativas sejam alcançados.

É clara a nossa certeza que se convertermos o processo de avaliação interna e externas em processos de contínuos e de reflexão e a ação, articulado numa logica de aceitação e responsabilidade de comunidade educativa e de o desenvolvimento com rigor, pode converter-se num instrumento eficaz de desenvolvimento profissional dos docentes e de melhoria da compreensão teórica e da prática educativa, beneficiando todos os envolvidos no sistema de ensino. Vale lembra que, ganha maior incidência e pertinência o processo de avaliação interna das escolas, como ferramenta da qualidade e instrumento de melhoria ao permitir visitar a sua própria estrutura organizativa, suas práticas, isto é, toda a sua ação, refletindo sobre o próprio conceito de ensinar.

Tendo em conta as perspetivas defendidas por defensores de cada modalidade avaliativa, concluímos afirmando que, ambas desempenham um papel de realce na identificação de prioridades no plano de melhoria de cada escola. Olhando para esta vertente, corroboramos com Sanches (2008) quando salienta que, as escolas deverão organizar-se (ex) internamente no sentido de estimular uma cultura avaliativa em processos permanentes e que promova análise das atividades realizadas, dos resultados, dos diagnosticos dos pontos fortes e fracos, da formulação dos seus objetivos, metas, estratégias e planos de ações, isto é, planificar e estruturar o funcionamento geral, de modo conjunto.

6. Avaliação do desempenho docente no contexto angolano

6.1 O Sistema Educativo Angolano: breve trajetória

A avaliação dos professores é uma questão de grande importância na melhoria da qualidade do sistema educativo. A preocupação em elevar a qualidade do ensino, quer seja dos processos, quer seja dos resultados, leva o Ministério da Educação angolana à adoção de diversos projetos de melhorias centradas nos vários aspectos da educação. A implantação sucessiva de reformas educativas em qualquer governo emerge substancialmente segundo Day (2001) como mudanças paradigmáticas. As reformas do sistema educativo angolano foram construídas a partir de várias bases com o objetivo de criar mudanças e resolver os problemas encontrados no âmbito educativo. De acordo com Nguluve (2010, p. 100) a segunda reforma surgiu do:

“Diagnostico realizado ao ensino básico implementado em 1978. Apontava vários aspectos negativos que se constataavam frequentemente no ensino escolar, concernente ao fraco aproveitamento escolar dos alunos, nos diferentes níveis de ensino e localidade do país e do pouco preparo dos docentes que atuavam nas escolas. O diagnóstico apontava também as fraquezas do ensino básico como um dos factores de estrangulamento do sistema educacional”

O diagnóstico feito à reforma implementada em 1978, teve o seu início no ano de 1986. Ainda na mesma linha de pensamento do autor “o fundamento legal das atividades da reforma educativa – parte de uma mesa redonda realizada em 1993, sobre o anteprojeto de Lei de Bases do Sistema de Educação”, (p. 97). Nessa mesa redonda a base do encontro não assentava somente na reorganização estrutural básica do ensino, mas a principal preocupação era encontrar mecanismo de articulação dos objectivos do sistema de ensino angolano aos objetivos do plano nacional de educação para todos, traçados no Fórum Mundial de Educação em Dakar no ano de 2000, em que a sua efetivação vai desde 2001 á 2015.

Assim sendo, criou-se o novo sistema de ensino angolano, através da Lei nº. 13/01 de 31 de Dezembro de 2001, a sua implementação seguiu as seguintes fases: fase de preparação que ocorreu em 2002 á 2012; as fases de experimentação, avaliação e correção de 2004 á 2010; fase generalização de 2006 á 2011 e por último a fase da avaliação global de 2012 á 2015. Essa lei obriga a realização de uma reforma total que abranja todos os aspectos da educação em Angola.

Lei nº. 13/01 de 31 de Dezembro de 2001 foi revogada no ano 2016, dando surgimento a nova lei. Nesta nova lei encontramos algumas inovações com novos planos estratégicos e pragmáticos de modo a colmatar algumas lacunas atuais mas quanto as fases acima descritas mantêm.

A nova Lei de Base do Sistema Educativo angolano nº 170, de 17/ de Outubro, de 2016, foi aprovada pela Assembleia Nacional da Republica, estabelece princípios e bases gerais quer para a educação, como também para o ensino de modo geral. De acordo com o Diário da Republica esta lei visa a permissão da criação de condições mais adequadas para a aplicação das políticas públicas e dos programas nacionais, com o objetivo de continuar a assegurar a incrementação e a redinamização do crescimento e desenvolvimento económico e social do país, bem como a adoção do aperfeiçoamento de distintos instrumentos de governação e de ensino.

Segundo o artigo nº 2, presente na Lei de base nº 17/16 define o sistema de educação e de ensino como “conjunto de estruturas, modalidades e instituições de ensino, por meio das quais se realiza o processo educativo, tendente á formação harmoniosa e integral do individuo, com vista á construção de uma sociedade livre, ... e de progresso social”. Tendo como objetivo segundo o artigo nº 4, *línea a)* “*desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais dos jovens, de maneira contínua sistemática e relevar o seu nível científico e tecnológico a fim de contribuir para p desenvolvimento socioeconómico do país*”.

De acordo com o sistema politico, económico e social em que se vive atualmente, a nova reforma procura de modo massivo responder as necessidades da camada estudantil e as exigências do país face as transformações e desenvolvimento não só do país como também da nova geração. A LBSE nº 17/16 apresenta-nos uma educação comprometida socialmente com o individuo e com a sua formação, dando-lhe subsídios fundamentais que lhe permitam progredir pessoal e profissionalmente. É uma educação dirigida pelos princípios segundo o artigo nº 5 da legalidade, da integralidade, da laicidade, da universalidade, da democraticidade, da gratuidade, da intervenção do estado, da qualidade de serviço e da língua de ensino.

Estruturalmente, a educação realiza-se através de um sistema unificado, constituído por seis subsistemas de ensino: educação pré-escolar, ensino geral, ensino técnico-profissional, formação de professores, educação de adultos e ensino superior. E quatro

níveis de ensino: educação pré-escolar, ensino primário, ensino secundário (corresponde a dois ciclos de três classes cada: primeiro é constituído pela 7ª, 8ª, e 9ª classe e o segundo pela 10ª, 11ª e 12ª classe, nos cursos politécnicos é até 13ª classe) e ensino superior. Artigo nº 17. Vale lembrar que somente o ensino pré-escolar, primário e o primeiro ciclo do ensino secundário são obrigatórios, isto é, da iniciação à nona classe.

6.2. Avaliação de desempenho docente em Angola.

A educação por ser um exercício de continuo de melhoria, tem-se confrontado com novas reformas e alteração, quer seja do ponto económico, social como político, sendo estas as dimensões que de forma direta ou indireta a sua desenvoltura exerce influência à educação. Segundo Cortesão (1981, p. 11) “o estar consciente da íntima relação que existe entre os contextos sociopolítico e os que ocorrem a nível da educação é uma das aquisições mais importantes que pode surgir na formação de um professor”. As dimensões aqui apontadas são importantes à vida de um professor e bem articuladas oferecem condições apropriadas para uma boa prestação de ensino e assim poder esperar mais responsabilidade por parte do professor.

A implementação do Diploma Legal, aprovado pelo conselho de Ministro sobre a avaliação de desempenho docente venho como mecanismo de resposta a diversos problemas que afetava a educação em Angola, de modo a atingir as metas propostas no Fórum Mundial de Educação em Dakar no ano 2000, como a expansão e massificação qualitativa do sistema educativo, o combate ao insucesso e o abandono escolar, a valorização social do professor e o incentivo à formação contínua dos agentes educativos ao longo da carreira.

A partir de 23 de Abril de 2008 sobre o Decreto nº 7/08 avaliação de desempenho docente passou a fazer parte da agenda dos professores, técnicos pedagógicos e especialistas de administração da educação. O sistema de avaliação de desempenho docente criado pelo conselho de Ministros é adequado a matriz do estatuto de carreiras dos professores do ensino primário e secundário (configurados nas seguintes categorias estruturadas em escalões: professor do ensino primário auxiliar, professor do ensino primário diplomado, professor do primeiro ciclo do ensino secundário diplomado e professor do segundo ciclo do ensino secundário diplomado), bem como dos diversos agentes que compõe esses dois níveis de ensino. Surgindo como instrumento ou dispositivo de inovação e melhoria das práticas docentes, a avaliação do desempenho

docente, tal como legislado no artigo nº 2 do Diário da República sobre o Decreto 7/08 tem como objectivo:

- *Despertar nesses trabalhadores a necessidade de superação constante, capacitando-os científica e pedagogicamente para as suas tarefas quotidianas.*

- *Incentiva-los para a disciplina pessoas no cumprimento de todas as tarefas diárias ou periódicas que ocorram para a planificação, organização ou execução da atividade laboral.*

- *Contribuir para o aumento do seu prestígio social e brio profissional.*

Sendo a avaliação de desempenho docente um processo de apreciação sistemática e de acompanhamento da prática pedagógica docente, em função da atuação e das atividades realizadas pelo docente, de acordo com artigo nº 37, incide essencialmente sobre três grandes dimensões:

- *Atividades docente* - avaliar o domínio da matéria a ensinar, perícia, a preparação e execução dos planos de aulas, o cumprimento dos planos e programas estabelecidos, o empenho em cursos de superação, percentagem de aproveitamento e os perfis de saída dos alunos nas respetivas classes.

- *Disciplina profissional* - avaliar o grau de participação na atividades convocadas e ligadas aos exercícios docente, o grau de cumprimento das normas, regulamentos da escola e o comportamento do docente do ponto de vista ético-deontológico.

- *Tarefas complementares* - avaliar a participação em atividades extra-escolares e o espírito de iniciativa do docente.

O desenvolvimento do professor não depende somente das dimensões aqui apresentadas, mas também de um investimento e interesse da escola e dos próprios professores na valorização a formação continua em diversas áreas do saber, de maneira a responder as necessidades da área inserida. O desenvolvimento profissional consiste na continuidade e evolução do individuo, orientado para a mudança, crescimento pessoal mais também a melhoria educativa da escola e de todos que nela participam. Vertente está, que nossa perspetiva devia fazer parte das dimensões de avaliação de desempenho em Angola.

Na forma como defendem a avaliação de desempenho docente como fundamental para que a melhoria da escola e o desenvolvimento organizacional aconteçam, é necessário enquadramento desse processo numa dinâmica sistemática e continua. Desta

forma, a periodicidade da avaliação obedece um calendário anual, dividido em três fases, no meio de cada trimestre avalia-se o professor conforme as dimensões legisladas, o que muitas vezes preocupa alguns os professores já que o seu desempenho e o seu resultado é potencialmente observado e analisado durante todo ano letivo, enquanto outros preferiam um acompanhamento com mais de três fases. Quanto a classificação segundo o artigo nº 7, segue a seguinte escala: muito bom (de 18 a 20 valores), bom (de 14 a 17v), suficiente (de 10 a 13v) e mau (de 0 a 9). O processo de avaliação de desempenho se tornaria muito mais eficaz se não carrega-se tanto peso burocrático.

A atribuição das duas últimas classificações determina negativamente a prestação de serviço do professor o que acaba por se repercutir na contagem de tempo de serviço e consequentemente na promoção de carreira, sendo que, segundo Silva e Machado (2008) presente sistema de ADD procura associar ambas as funções sumativa e formativa, embora seus objetivos sejam diferenciados. O segundo incide para o desenvolvimento profissional dos docentes, enquanto o segundo recai para gestão das carreiras profissionais. A função sumativa por ter o objetivo de apresentar resultados sobre o mérito dos docentes e a sua prestação qualitativa da prática docente, tem potenciado ansiedade, receio, desconfianças, e muitas vezes críticas quanto á qualidade do sistema e a competência dos avaliadores.

A principal finalidade do sistema de avaliação de desempenho docente¹⁶ angolano é fornecer informação necessária aos docentes, para que todos atinjam as duas primeiras classificações: *muito bom e bom*, porque pressupõe-se que quando o trabalho docente apresenta indicadores que propiciam o desenvolvimento e progresso do ensino, tais como: qualidade de trabalho, aperfeiçoamento profissional, espírito de iniciativa e inovação pedagógica, responsabilidade e relações humanas, os resultados dos alunos são quantitativa e qualitativamente favorecidos.

¹⁶ Vale lembrar que, apesar do sistema de avaliação de desempenho docente angolano recair mais na vertente sumativa, já que para o Ministério importa mais a prestação de conta para a progressão de carreira, a vertente formativa é subjacente, isto é, nasce da relação dos avaliadores e os avaliados, o que estimula o próprio docente a investir na sua formação continua, de modo a garantir a obtenção das duas primeiras classificações.

CAPÍTULO II - DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO EMPÍRICO

Neste capítulo a nossa preocupação recai sobre a vertente metodológica, numa perspetiva qualitativa, tendo como intenção buscar e encontrar respostas às nossas inquietações. Propusemo-nos conhecer, compreender e analisar a realidade avaliativa em Angola através de um processo de reflexão crítica sobre as perceções que os professores dela têm, as representações e significados que atribuem à realidade do sistema avaliativo a que estão submetidos e a construção de ideias que dela fazem. Para nós constitui um fator preponderante para a compreensão deste fenómeno.

1. Abordagem metodológica

Neste estudo de investigação empírico pretendemos conhecer, explorar e analisar o sistema de avaliação de desempenho docente, na perceção dos professores de uma escola pública e outra privada, católica, não com finalidade comparativa, mas de compreender a dinamização da avaliação dos professores realizada nesses dois contextos.

Para o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada escolheu-se a capital de Angola, Luanda, e mais concretamente, o município de Viana, para a realização da pesquisa de campo.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005, p. 44) “o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar e compreender melhor”, por conseguinte, a presente investigação começa pela abordagem dos conceitos chave para o entendimento deste tema numa contextualização teórica sobre a avaliação de desempenho docente, na visão de vários autores conceituados na temática.

A este primeiro momento, segue-se a indagação no terreno da prática de avaliação, com a intenção de conhecer, explorar, analisar e identificar a perceção que os professores das escolas escolhidas têm sobre a avaliação de desempenho docente e a influência desta sobre a prática docente e o desenvolvimento profissional, e consequentemente, a melhoria das aprendizagens dos alunos, em seu próprio contexto. Sobressai a abordagem qualitativa que tal como afirma Moreira (2007, p. 50), “o método qualitativo estuda a vida social no seu próprio quadro natural sem distorcer ou controlar”.

Como estratégia de recolha de dados utilizamos o estudo de caso, definido por Bell (2004) como estudo particular, que proporciona ao investigador oportunidade de estudar aprofundadamente um determinado aspeto de um problema. Ainda segundo o mesmo

autor “o estudo de casos, geralmente considerando estudos qualitativos, pode combinar uma variedade de métodos, incluindo técnicas quantitativas”. (p. 95). Tipologicamente, Bogdan e Biklen (1994) classificam-na em dois: estudo de caso único e estudo de caso múltiplo.

Em prol do desenvolvimento da nossa pesquisa, optámos pelo segundo caso, e pelo fato de serem duas escolas, uma do domínio público e outra do domínio privado, já que, segundo os mesmos autores, o estudo de caso múltiplo baseia-se no estudo de mais do que um caso, podendo revestir-se de uma grande variedade de formas. (p.97), e é de natureza descritiva, dado que, segundo Bogdan e Biklen (p. 48) “a investigação qualitativa é descritiva”, isto é “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de número, os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação”. Patton (1990, p. 384) descreve o estudo de caso múltiplo como uma forma específica de recolher, organizar e analisar os dados respeitantes a um conjunto de casos de interesse.

Partimos do pressuposto de que, quando uma realidade é estudada, automaticamente, torna-se necessário descreve-la ou apresentar dados, para que, qualquer um tenha a oportunidade de conhecer e analisar. Não queremos com isso afirmar que, no paradigma quantitativo não se apresentam dados mas sim mostrar a pertinência que o paradigma qualitativo – descritivo oferece ao investigador, em especial, na presente pesquisa.

2. Problema e Questões de investigação

Yin (1989, p. 106) afirma que as questões de investigação constituem “provavelmente o passo mais importante num estudo investigador”. Assim, o estudo que nos propomos realizar centra-se no domínio da avaliação do desempenho docente, tendo como pretensão conhecer, explorar e analisar, o que os professores do ensino secundário, primeiro ciclo, pensam sobre a avaliação de desempenho realizada no contexto das suas escolas, neste caso, em escolas da província de Luanda – Angola. Queremos também, com o presente estudo, perceber e verificar se, na opinião dos professores inquiridos, existe uma relação entre o processo de avaliação dos professores e o seu desenvolvimento profissional, pessoal e da escola.

Como já enunciamos anteriormente, o problema central deste estudo é saber qual o conhecimento e a compreensão que os professores têm sobre o modo como a avaliação de

desempenho docente é realizada na sua escola e qual o impacto que tem no seu exercício profissional, isto é, a sua importância no crescimento profissional do professor, na prática da escola e na aprendizagem dos alunos.

Assim, de modo a orientar o percurso investigativo do nosso estudo, sintetizamos o problema nas seguintes questões de partida:

1. Como é realizada a avaliação do desempenho docente nas escolas selecionadas?
2. Que percepção têm os professores sobre o modo como a avaliação do desempenho é realizada na sua escola?
3. Como se relaciona a avaliação do desempenho docente com o desenvolvimento da sua profissionalidade docente?

3.Procedimentos de recolha de dados

Conscientes de que, para efetivação de um trabalho de investigação, é necessário descrever as etapas da pesquisa, do recolher de dados, da sua análise à apresentação e divulgação dos resultados, Bogdan e Biklen (1994, p. 99) admitem que “procede-se à recolha e análise dos dados a fim de desenvolver um modelo descritivo que englobe todas as instâncias do fenómeno”. Para a construção de um estudo/pesquisa, segundo Bell (2004, p. 95), “há que selecionar métodos porque são estes que fornecem a informação de que se necessita para fazer uma pesquisa integral”. Igualmente nessa vertente, Chizzotti (2000) destaca também a dimensão significativa do uso de instrumentos e técnicas de recolha de dados, “na pesquisa, em geral, coletam-se dados oriundos da observação ou dados que se obtêm suscitando respostas e declarações de pessoas capazes de fornecer informações úteis aos objetivos da pesquisa”. (p. 51).

Decidimos, assim, utilizar a entrevista como técnica central de recolha de dados sobre as opiniões dos professores sobre a avaliação do seu desempenho. E, dentro do sistema de entrevista, optámos pela entrevista semiestruturada, ancorada na análise documental referente à construção de informações/leis de base e outros, e pelos dados, confirmatórios ou não, recolhidos por meio de observação participante, de maneira a alcançarmos os objetivos traçados no presente trabalho de investigação, tais como: conhecer como é realizada a avaliação de desempenho docente em cada escola alvo de estudo; a percepção que os professores têm e como está se relaciona com o desenvolvimento profissional de cada um. É importante e imprescindível para um investigador que as técnicas e os instrumentos de recolha de dados escolhidos facilitem o

trabalho de investigação, por um lado, e que, por outro lado, permitam a descrição de informações pertinentes de modo a contribuir para a validade do estudo.

3.1. Entrevista semiestruturada

Como instrumento de recolha de dados utilizaremos a entrevista, para responder as questões que serão colocadas aos entrevistados, especificamente: a percepção que têm os professores sobre o modo como a avaliação do desempenho é realizada na sua escola e como se relaciona a avaliação do desempenho docente com o desenvolvimento da sua profissionalidade. A opção pela entrevista semiestruturada deve-se ao facto de esta permite, nas palavras de Hébert *et al* (2005), ao investigador entrevistar e observar ao mesmo tempo, confrontando a sua percepção do significado atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem. Partindo do pressuposto de que a avaliação de desempenho se tornou num despertar de capacidades reflexivas dos docentes, queremos aproveitar o máximo que encontrarmos. Segundo Coutinho (2011), a entrevista concede ao investigador uma vasta quantidade de informações descritivas. Ainda nesta linha está o autor Chizzotti que afirma o seguinte:

A entrevista é uma comunicação entre dois interlocutores, o pesquisador e o informante, com a finalidade de esclarecer uma questão. Pode ser livre (o informante discorre como quiser sobre o assunto), estruturada (o informante responde sobre algumas perguntas específica) ou semiestruturada (discurso livre orientado por algumas perguntas-chave). (2000, p. 45).

De acordo com a classificação, priorizámos a entrevista semiestruturada, porque se coaduna com a nossa pesquisa, e também, pelas razões aduzidas por Bell: “são feitas determinadas perguntas, mas os entrevistados têm a liberdade de falar sobre o assunto e de exprimir as suas opiniões” (Bell 2004, p. 141). Com isso tencionamos obter dos entrevistados informações sobre o que pensam sobre a avaliação de desempenho docente, e não somente o que determinamos previamente, mas colher tudo o que nos será oferecido, e que esteja de acordo com os nossos objetivos. Nesta senda, encontramos Quivy e Campenhoudt (2005) que olham para a entrevista semiestruturada como um tipo de técnica recomendada quando a intenção do investigador é colocar os sujeitos a falar das suas práticas, sentidos, significados e do valor que atribuem para aos mesmos, sem restrição.

Para orientar a entrevista, no sentido de obter dados que possam ajudar a responder às nossas questões de investigação construímos o seguinte guião de entrevista:

Guião de entrevista para os professores do ensino secundário

DIMENSÕES	OBJETIVOS	TÓPICOS	BASE DE QUESTIONAMENTO
Legitimação da entrevista	-Apresentar-se e apresentar o estudo -Agradecer a disponibilidade -Motivar o entrevistado para colaborar -Pedir autorização para gravar	- Explicitação do estudo - Contributo do entrevistado - Pertinência da problemática - Autorização para gravar	- Apresentação - Contextualização e relevância do estudo - Motivação do entrevistado - Pedido de autorização para gravar - Garantia de confidencialidade e de anonimato.
Condições de realização da ADD	-Conhecer as condições da escola para a realização da ADD -Analisar o contexto escolar	-Existência de ADD na escola -Condições de realização da ADD	- A ADD é uma realidade na sua escola? - Como caracteriza o clima relacional na escola? - Quantos professores têm a escola? Quantos foram/estão a ser/vão ser avaliados? - Quem são os avaliadores?
Autoavaliação da prática segundo o docente	-Conhecer a opinião dos docentes sobre a sua prática e a ADD.	-Prática profissional -Conhecimento da ADD avaliados e avaliadores	- Como vê a profissionalidade docente atualmente? - Como caracteriza a sua prática docente? - Quais são os aspetos mais bem-sucedidos/ as suas características mais positivas? Quais as menos positivas/ as que precisam de melhorar? - Qual a importância dada à ADD na formação inicial? - De que modo concebes a ADD?
Processo de heteroavaliação do desempenho docente na escola	-Compreender o modo como se realiza a ADD na escola. -Referenciar os instrumentos utilizados. -Detetar constrangimentos ao processo.	-Realização da ADD -Indicadores da ADD -Constrangimentos	- Como se realiza a ADD nesta escola? - Quais são as dimensões utilizadas na ADD? Concordas com esses indicadores? Quais utilizarias se pudesses? - Há constrangimentos no processo de ADD na escola? Se sim, quais?
	-Identificar efeitos	Reflexo da ADD	- O modo como é realizada a ADD faz dela um instrumento de

Avaliação do impacto da ADD na prática/ no desenvolvimento profissional	resultantes da realização da ADD na prática e no desenvolvimento profissional docente	na prática docente e no desenvolvimento profissional	mudança e de melhoria das práticas? - Quais são as mudanças verificadas na sua prática? - A ADD contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes? De que modo?
Meta-avaliação da ADD	-Saber como os docentes avaliam a ADD	Avaliação da ADD pelos avaliados/ entrevistados	- Que importância atribui à ADD? - A ADD valorizou as tuas características mais positivas? Melhorou as menos positivas? - Como avalia a ADD, em geral? - Como avalia a ADD realizada nesta escola?

3.2. Análise Documental

Além das entrevistas que faremos aos professores, escolhidos intencionalmente, será feita também uma análise de documentos estruturantes relacionados com a avaliação do desempenho docente, de modo a obter dados referentes ao processo de realização da avaliação e aos resultados ou efeitos para o desenvolvimento da sua profissionalidade, considerando a sua relevância para a obtenção de informações. Segundo Johnson (1984) *citado por Duffy (2004, p. 101)* “a análise documental de ficheiros e registos educacionais pode revelar-se uma fonte de dados extremamente importante”. Considerando a importância atribuída aos documentos educativos existentes numa escola, procuraremos, nomeadamente, analisar decretos do Diário da República, resultados das avaliações já realizadas e outros normativos do Ministério da Educação e da escola. A análise documental realça não só a aquisição de dados a partir de fontes de informação contextualizada, mas também, de acordo com Ludke e André (1986, p. 39), por poderem fornecer informações sobre uma conjuntura mais vasta de informações. Estes documentos foram objecto de uma análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2009) a análise documental tem como objetivo:

“dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimento de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspeto quantitativo) com o máximo de pertinência (aspeto qualitativo).

Tanto os normativos da própria escola, como os que vêm do topo, do Ministério da Educação, assim como as atas e muitos outros documentos, constituem plataformas informativas, e, com base nessa constatação, tornam-se importantes para a investigação pelo confronto entre o investigador e os documentos existentes. Para tal, foram analisados os seguintes documentos:

Legislações Consultadas.

Decreto Regulamentar nº 7/08 de 23 de Abril de 2008.

Regulamentação e princípios sobre a avaliação de desempenho docente.

Lei de base do Sistema de Educação nº 13/01 de 31 de Dezembro de 2001

Lei de base do Sistema de Educação nº 17/16 de 7 de Outubro de 2016

3.3. Observação Participante

Pretendemos integrarmo-nos nas escolas em que se fará a pesquisa, de modo a vivenciar e participar em algumas sessões de avaliações de desempenho, de maneira a compreender o processo. Para este fim recorreremos à observação participante, que é a terceira técnica de recolha de informações por nós escolhida, por ser uma técnica dinâmica, em que o investigador desempenha, em simultâneo, o papel de instrumento da recolha de dados e responsável pela sua interpretação..

Para alguns autores, como Bogdan e Taylor (1975) a observação participante é uma técnica que se caracteriza por interacções sociais intensas, entre investigador e sujeitos, de modo a recolher dados de forma sistematizada. Para outros autores, como Lapassade (2001), designa o trabalho de campo no seu conjunto, desde a chegada do investigador ao campo de pesquisa.

A observação participante, de acordo com Moreira (2007, p. 200), “é sempre uma experiência minuciosa e original que implica, além do manejo de um saber preciso, o estabelecimento de um tipo de relação particular com os seus interlocutores”.

Sendo que a entrevista semiestruturada não é apenas útil quando complementada pela observação participante, mas também necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados, realizámos observações no intuito de poder triangular os dados, reforçando as informações obtidas através das entrevistas.

Observámos seis reuniões de avaliação na escola Escolinha da Paz (avaliações ocorridas em salas de aula) e dez na escola Comandante Pedro de Castro van-Dunem – Loy.

4. Triangulação e credibilidade dos dados

A recolha de informação corporiza, uma das fases essenciais da pesquisa, e o entusiasmo de obter dados leva o pesquisador a procurar a veracidade dos mesmos. As palavras que os autores Bogdan e Biklen (1994, p. 136) partilham sobre o que representam os dados de investigações confirmam esta afirmação “uma riqueza recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes”.

De acordo com Moreira (2007, p. 153), “observar, perguntar e ler são as três ações fundamentais que estão na base das técnicas de recolha de dados ”. Almejamos, assim, não só conhecer o que pensam os professores, mas também observar um pouco a prática de avaliação e ler o que diz respeito às etapas já concluídas, isto é, as atas ou relatório das avaliações já realizadas, a legislação referente à avaliação do desempenho e tudo quanto está escrito sobre o processo, para uma visão geral do sistema.

Da mesma forma, tornou-se nossa preocupação procurar, através de procedimentos de verificação de regulamentos estabelecidos para as avaliações de desempenho dos professores e confrontar a realidade a ser estudada, não só com a observação mas também com a entrevista semiestruturada, visamos a triangulação de informações. Tal afirmam Lagartixa, et al. (2011, p 66) “no campo da avaliação de desempenho do pessoal docente, a observação não se limita à análise direta das práticas de ensino, mas deve incidir também na análise documental”.

Assim sendo, optámos pela triangulação de dados, conforme a nossa necessidade. Esta constitui uma etapa importante para a consecução de um trabalho de investigação, pois é uma estratégia que permite aumentar a fiabilidade, comparação e confrontação dos dados adquiridos. Denzin 1978 *citado* por Guerra (2003, p. 127), aponta a triangulação de dados como uma “ combinação de metodologias no estudo de um fenómeno”. Ainda, tal como assinala Guerra, a triangulação de dados preenche um lugar proeminente, ao nível da retórica permanente estabelecida entre os dados, a sua interpretação e leitura. De acordo com Olabuénaga (2003, p. 327) a triangulação “é uma tentativa de promoção de novas formas de investigação que enriquece o uso da metodologia quantitativa combinada

com a qualitativa e vice-versa”. De maneira subjacente, o estudo de caso múltiplo em si mesmo revela a necessidade de verificar a autenticidade das informações obtidas. Para tal, respondemos com a utilização de três procedimentos de recolha de dados: entrevista semiestruturada, análise documental e a observação participante.

5. Questões éticas

Um vasto movimento de melhoria escolar defende que não é possível prosperar se não nos basearmos na evidência dos dados, entendido num sentido amplo.

A avaliação enquanto conceito e prática, é, como vimos anteriormente, definida como juízo sistemático do valor ou mérito de um objeto. Esta definição pressupõe que a avaliação tem como finalidade determinar o *valor* através de um processo judicativo, a partir da análise de informação objetiva, fiável e válida. É uma estratégia de respeito não só pelas informações recolhidas mas também pela identidade da pessoa. Foi, pois, nossa preocupação, no momento da recolha de dados, respeitar os princípios éticos da investigação como harmonização da relação de investigador e investigado. Pretendemos salvaguardar de forma máxima as potencialidades de cada participante, de modo a atingir a finalidade do presente trabalho de pesquisa alcançando os níveis consistentes e fiáveis, com respeito pelos princípios éticos.

6. Técnicas de análise de dados: análise de conteúdo.

Neste trabalho constituiu preocupação fundamental conhecer e mostrar, por meio de dados obtidos por diversas técnicas, o sistema avaliativo angolano, não na sua totalidade, mas parcialmente, a partir da recolha de informação obtida por parte dos professores. Para tal, é necessário também analisar e interpretar esses mesmos dados, obedecendo a técnicas consistentes. Segundo Campenhoudt e Quivy (2005), é importante para o investigador compreender o fenómeno que se propõe pesquisar a partir da análise de conteúdo, tendo por base os elementos constitutivos do discurso sobre a realidade a ser estudada e do ponto de vista dos sujeitos investigados. Assim sendo, definimos a análise de conteúdo segundo Esteve (2006, p. 107) como “expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para o tratamento da informação previamente recolhida.

6.1. Fases da análise de conteúdo

De modo a trabalhar os dados recolhidos no campo de investigação, procuramos estruturar a análise de conteúdo, segundo Bardin (2009) em três fases sequenciais: 1) fase da organização, na qual procuramos ordenar categoricamente as informações; 2) fase explorativa, na qual ocorreu a integração de procedimentos de agrupamento das informações; e 3) na terceira fase buscaremos tratar essas mesmas informações de maneira a obtermos o resultado final.

6.2. Categorização dos dados

A distribuição dos dados ou da informação recolhida foi feita por meio da técnica de categorização como processo de organização das ideias e opiniões recolhidas através da entrevista efetuada aos docentes. Por ser uma fase relevante para o reconhecimento e análise de dados dentro do paradigma qualitativo, buscamos neste processo proceder segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 221) “ na medida em que se vai lendo os dados repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamentos, forma dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos” sendo a categorização o modo de analisar detalhadamente os conteúdos. Esta técnica foi imprescindível para o tratamento qualitativo das informações, permitindo a categorização de todos os dados adquiridos durante a pesquisa de campo já que utilizamos, como técnica privilegiada, a entrevista semiestruturada, com o objetivo de conhecer e compreender o que os professores pensam sobre a temática em análise. Construímos, assim, a seguinte rede de categorias de análise:

Categoria, subcategoria emergente: a priori e indicadores

I. Conhecer as condições da escola de realização da avaliação de desempenho docente e analisar o contexto escolar.

- 1.1 Existência da avaliação de desempenho docente na escola.
- 1.2. Caracterização do clima relacional da escola
- 1.3. Número de professores em cada escola e quantos têm sido avaliados.
- 1.4. Avaliadores: quem deve avaliar o desempenho do professor.

II. Auto-avaliação da prática segundo o docente e conhecimento sobre a avaliação de

desempenho docente vigente.

2. 1. Opinião dos docentes sobre a profissionalidade docente atualmente.
2. 2. Caracterização da prática docente segundo o professor.
- 2.3. Os aspectos mais bem-sucedidos da prática docente.
- 2.4. Os aspectos menos positivos da prática docente.
- 2.5. Importância da avaliação de desempenho docente na formação inicial, segundo os professores.
- 2.6. O modo como os professores concebe a avaliação de desempenho docente vigente.

III. Processo de hétero-avaliação do desempenho docente na escola.

- 3.1. Realização da avaliação de desempenho docente na escola.
- 3.2. Indicadores utilizados no processo de avaliação.
- 3.3. Concordância com os indicadores durante a avaliação de desempenho docente.
- 3.4. Existência de constrangimento durante o processo da avaliação de desempenho docente.

VI. Impacto/reflexo da avaliação de desempenho docente na prática e no desenvolvimento profissional do professor segundo os professores.

- 4.1. O modo como é realizado a avaliação de desempenho docente faz dela um instrumento de mudança e melhoria da prática.
- 4.2. Mudanças verificadas na prática dos professores.
- 4.3. Contribuição da avaliação de desempenho docente no desenvolvimento dos docentes.

V. Meta-avaliação da avaliação de desempenho docente pelos próprios avaliados (entrevistados).

- 5.1. Importância atribuída á avaliação de desempenho docente.
- 5.2. Valorização das características positivas pela avaliação de desempenho docente.
- 5.3. Avaliação de desempenho de modo geral.

7. Contexto da investigação: contactos preliminares com as instituições alvo de pesquisa

Como anteriormente referimos, o presente estudo circunscreveu-se intencionalmente numa perspetiva de investigação qualitativa segundo a qual, de acordo

com Sousa (2011, p. 32) “o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador o instrumento fundamental”. Assim sendo, diante dos propósitos que nos propomos realizar tivemos a necessidade de trabalhar num campo concreto, isto é, em organizações educativas concretas, para melhor compreendermos o fenómeno a ser estudado. Ambas as escolas foram escolhidas intencionalmente bem como os professores, os segundos pelo fato de serem um grupo de indivíduos com participação ativa no processo de avaliação do desempenho docente, e as primeiras por o ambiente interno reinante parecer ser saudável e acessível, pois são notáveis as boas relações humanas e laborais entre o corpo docente, o pessoal administrativo e a direção da escola.

O dia dois de Maio marcou a nossa chegada ao complexo escolar Escolinha da Paz no período de tarde, e, de manhã, à escola Comandante Pedro de Castro Van-Dunem Loy. Fomos muito bem recebidos pela Direção de cada escola, nomeadamente pelas diretoras gerais (em ambas as escolas elas são do género feminino) e pelos subdiretores. Apesar da burocracia documental exigida em ambas as escolas, expusemos os propósitos da pesquisa, tal como os parâmetros do estudo a ser realizado.

Depois de duas semanas fomos aceites na Escolinha da Paz, isto é, no dia vinte e três de Maio do corrente ano e, nesse mesmo dia, o coordenador do turno apresentou-me aos professores, que com muita simpatia me deram as boas vindas; interagimos e estabelecemos o primeiro vínculo. Minutos depois fiz a entrega dos convites a todos, mas dos 44 entregues somente 25 professores se disponibilizaram para a entrevistas e foi com esses que efetuamos o estudo, tendo sido concluído em Julho.

Entretanto, na escola Comandante Pedro de Castro Van-Dunem Loy começámos o estudo somente em Julho, no dia 4. O atraso deveu-se ao facto de nos terem pedido um documento oficial da Universidade Católica Portuguesa que afirmasse a minha existência enquanto estudante pesquisadora desta organização educativa. No dia 5 fui apresentada aos professores, com os quais estabelecemos as primeiras relações, fiz a entrega dos convites a todos os professores que compõem o período da manhã e, no dia seguinte, aos professores do período da tarde, mas destes somente cinco mostraram disponibilidade de participação.

Durante o tempo de pesquisa nas escolas, procurámos observar atentamente o clima relacional entre os docentes, destes com a direcção, como também dos docentes com os alunos; pedimos vários dados de caracterização das escolas; analisámos algumas fichas

de avaliações já realizadas e tivemos ainda a oportunidade de participarmos em cinco reuniões de avaliação em cada escola. As entrevistas foram feitas individualmente, em espaço tranquilos, tendo nós garantido a confidencialidade dos entrevistados e providenciado o anonimato das entrevistas.

CAPÍTULO III: TRATAMENTO DOS DADOS: ANÁLISE INTERPRETAÇÃO.

Neste capítulo procuramos proceder apresentação e discussão dos dados, identificando os pontos mais fortes, focados pelos entrevistados com relação a nossa problemática: *avaliação do desempenho docente segundo a percepção dos docentes do primeiro ciclo do ensino secundário*. Na efetuação da análise de conteúdos utilizámos a técnica de categorização e subcategorização para enquadrar as unidades de registos extraídas do discurso dos professores, de maneira a citar e descrever os elementos fundamentais obtidos nas entrevistas, de modo a assegurar pormenores suficientes para uma boa análise e interpretação.

Na apresentação dos dados não separamos as escolas, por um lado, pelo facto de a nossa intenção não ser a comparação dos casos e, por outro lado, porque as respostas obtidas não diferem muito umas das outras, uma vez que os seminários de capacitação ou preparação de professores para determinados projetos inovadores terem sido realizados a nível municipal, e ambas as escolas se situam num mesmo município.

Apesar de apresentarmos os dados em conjunto, começaremos por caracterizar cada uma das duas escolas - os casos deste estudo - com base em dados recolhidos no seu contexto.

1. Apresentação dos dois casos: caracterização das duas escolas.

1.1. A Escolinha da Paz.

1.1.1 A escola: história e situação atual

A escola Escolinha da Paz está localizada na província de Luanda, município de Viana, Km/CA, no bairro Grafanil, na rua Cociap. Religiosamente está inserido no território da Paróquia de Nossa Senhora do Rosário. É uma escola do Ensino Primário e I^a Ciclo de Ensino Secundário.

A Escolinha da Paz está situada numa área com muitas carências económicas e, sociais e com falta de um número significativo de escolas públicas, por parte das famílias que constituem a comunidade envolvente; a mesma área é marcada por uma diversidade cultural, religiosa e um índice de crianças fora do sistema de ensino, adolescentes parcialmente perdidos em outros mundos, jovens sem uma definição social, cultural religiosa nem académica.

A Escolinha da Paz pertence à Congregação das irmãs Dominicanas de Santa Catarina de Sena, foi fundada em 1997, para responder à situação que se vivia naquela altura, foi um período muito difícil para as famílias em Luanda que acolhiam seus parentes vindos do interior de Angola, refugiando-se da guerra que então assolava o país. No ano de 1997 a Escolinha da Paz funcionou numa primeira instância debaixo das árvores e posteriormente em tenda até que em 1998 a Sonangol e suas empresas associadas patrocinaram a sua construção, começando o primeiro edifício destinado ao Ensino Primário. Em 2000 terminou a construção dos outros edifícios, avançando assim com os II e III níveis, na linguagem do sistema educativo (atualmente estamos a falar do Ensino Primário, I Ciclo do Ensino Secundário, isto é, da 1ª classe à 9ª classe). A história do Ensino e Educação na Escolinha da Paz tem como projecto pensar e ajudar as crianças, adolescentes e jovens mais carentes.

As infraestruturas da Escolinha da Paz estão subdividida em: a escola em si, uma área administrativa específica, um centro médico e a casa das irmãs Dominicanas, sendo uma delas a diretora da escola.

O ambiente reinante é cristão baseado na solidariedade, fraternidade e amor ao próximo bem como o patriotismo. Os valores são passados fundamentalmente através das leituras bíblicas e a entoação do hino e dos valores nacionais.

Quanto à escola, esta é constituída por três blocos. No primeiro encontramos duas salas da iniciação, o respetivo pátio e uma casa de banho. No segundo encontramos sete salas de aulas, já o terceiro bloco contem doze salas e outras repartições.

Encontramos outros compartimentos tais como: uma sala de atendimento educacional especial (atendimento dos alunos com deficiência de aprendizagem e problemas familiares e outros); uma sala para os professores; uma sala de informática para o I Ciclo; uma sala para a papelaria; uma biblioteca; uma sala de reuniões ou de formação; quatro casas de banhos; um gabinete da Subdiretora administrativa; um gabinete do subdiretor pedagógico; gabinete do coordenador de turno e um campo multiusos.

Da primeira à nona classe o máximo número de alunos nas turmas é de 36 alunos, exceção de uma sala cujo número é de 20 alunos.

Na área administrativa encontra-se o gabinete da Diretora Geral; Secretária-geral, que funciona em dois períodos (manhã e tarde); uma sala para receber visitas; salas de

arquivos, duas casas de banho; uma casa de guarda composta por dois quartos, uma sala, cozinha e uma casa de banho. Esta área contempla ainda uma cantina escolar.

A equipa de gestão administrativa e organizacional é composta por uma diretora geral, um subdiretor pedagógico (que trabalha em ambos os períodos, devido a demanda); uma diretora administrativa; dois coordenadores de turnos: um para o ensino primário e o outro para o primeiro ciclo do ensino secundário; quatro secretárias.

Quanto a outros recursos humanos, a Escolinha da Paz tem cinco seguranças; quinze auxiliares de limpeza; duas senhoras que funcionam na cantina; um trabalhador para a papelaria e duas secretárias.

1.1.2. O pessoal docente

A Escolinha da Paz tem como universo de professores do primeiro ciclo do ensino secundário um total de quarenta e quatro (44), dos quais trabalhámos com uma amostra de vinte e cinco. O corpo docente é predominantemente heterogéneo quanto ao género, idade, habilitações literárias, bem como, quanto à dimensão socioeconómica. Apesar da escola ser de domínio privado e público, ao mesmo tempo, isto é, escolas conhecidas como comparticipadas, o quadro docente é todo pertencente ao estado, o seu salário e colocação são da responsabilidade única do estado. Procuramos caracterizar os professores, alvo da pesquisa, a partir de um questionário com as seguintes variáveis: género, idade, habilitações literária, especialização, tempo de serviço, classe e disciplina que leciona. Embora inicialmente, tenha distribuído os convites a um número mais alargado de professores nesta mesma escola, somente vinte e cinco aceitaram ser entrevistados, cuja caracterização e distribuição se explicita no quadro a seguir.

Faixa etária		Tempo de serviço		Grau académico		Área Científica	
28 – 32	7	02 - 05	9	Ensino médio (formação de professores)	1	Pedagogia	2
33 – 37	6	06 - 09	6			Psicologia educacional	5
38 – 42	4	10 - 13	2			Mat/Física	3
43 – 47	3	14 – 17	6	Frequência Universitária	13	Língua Inglesa	4
						Língua Portuguesa	2

48 – 59	5	18 - 21	2	Licenciatura	11	Sociologia educativa	1
				Mestrado	0	Geo/Historia	3
						Bio/Química	3
						Educação Física	2

OBS: O tempo de serviço considerado na presente tabela refere-se somente aos anos de serviço prestados à escola alvo do estudo, mas também procurámos saber dos docentes os anos de serviço, em geral, o que vai desde um a trinta e nove.

1.1.3. O Projeto Educativo

No que se refere ao projeto educativo, a escola segue mesmo o plano curricular do ministério, e, no plano geral, acresceu apenas uma disciplina de religião, que é um hábito quase comum de todas as escolas católica. O outro elemento que devemos realçar é que da quarta à sexta classe, existe um (a) professor (a) específico de religião, e da quinta à sexta classe existe um (a) professor (a) específico de Língua Portuguesa e outro de Matemática. Esta é uma dinâmica da direcção, fruto das dificuldades que os professores titulares passavam em dominar todas as disciplinas, em particular as supracitadas.

1.2. A Escola Comandante Pedro de Castro Van-Dunem Loy – N^o 5037.

1.2.1. A escola: história e situação atual

Esta escola foi criada no ano de 2000, pelo estado, tendo como missão o ensino público. É uma escola do primeiro ciclo do ensino secundário (o ensino abrange a 7^a, 8^a e 9^a e classes), situada na capital de Angola – Luanda, no município de Viana – Luanda sul. Este bairro é social, culturalmente heterogéneo e economicamente mais favorecido comparado com o bairro em que se situa a Escolinha da Paz. A maior parte da população residente no Luanda sul – Viana é de classe média; relativamente às habilitações académicas dos encarregados de educação, muitos deles possuem ou frequentam o ensino superior.

Estruturalmente a escola número 5037 é constituído por treze salas de aulas, de maneira a responder à demanda, sendo que o bairro é bastante grande e é a única escola do primeiro ciclo do ensino secundário. As aulas são dadas em três períodos: de manhã (esse período os alunos, distribuídos 45 por cada sala de aula); de tarde e de noite. A escola tem uma sala de professores; um gabinete para a diretora; um gabinete para o diretor

pedagógico; uma sala para a secretária-geral que atende somente no período diurno; uma sala para os coordenadores de turno; doze quartos de banhos; 8 quartos de banho para professores; dois campos desportivos, um para o basquete e o outro de futebol.

A nossa pesquisa foi efetuada nos períodos da manhã e da tarde. As entrevistas foram feitas aos vinte e sete professores (cinco professores são do período de tarde), tendo obtido a informação relevante e credível para a nossa pesquisa com o foco na avaliação do desempenho docente.

Administrativamente, a escola está organizada da seguinte maneira: uma diretora geral; dois pedagógicos (isso deve-se ao facto de existirem três períodos); o órgão executivo composto por três funcionários da secretaria; um coordenador para cada turno, isto é três; um coordenador para cada disciplina e um coordenador para cada turma. Os órgãos encontram-se articulados uns aos outros, sob a liderança da diretora geral numa política estratégica, e, segundo a mesma, democraticamente participativa.

1.2.2. A população docente.

As características dos professores da escola Comandante Pedro de Castro Van-Dunem Loy não diferem muito das características mencionadas dos professores da Escolinha da Paz. O corpo docente procura capacitar-se, frequentando o ensino superior, tendo já alguns concluído a licenciatura. Socialmente pertence a uma classe não muito bem remunerada, mas ganham o mínimo para uma vida estável. Na impossibilidade de entrevistar todo o universo de professores, inqueriu-se uma pequena amostra constituída pelo número apresentado anteriormente (27), cuja função é representar o universo, tal como descrevem Bogdan e Biklen (1994, p. 17) “ a maioria dos estudos são conduzidos em pequenas amostras. Para um melhor entendimento do grupo alvo do estudo, fizemos a caracterização e distribuição das seguintes variáveis: género, idade, habilitações literária, especialização, tempo de serviço, classe e disciplina que leciona.

Faixa etária		Tempo de serviço		Grau académico		Área Científica	
30 – 34	4	02 – 05	7	Ensino médio (formação de professores)	0	Pedagogia	2
35 – 38	3	06 - 09	8			Psicologia educacional	4

39 – 42	5	10 - 13	3			Mat/Física	4
43 – 46	4	14 - 17	9	Frequência Universitária	10	Língua Inglesa	3
						Língua Portuguesa	4
47 – 50	3			Licenciatura	17	Sociologia educativa	2
51 – 54	3					Geo/Historia	3
						Bio/Química	4
55 – 58	5			Mestrado	0	Educação Física	1

OBS: O tempo de serviço considerado na presente tabela, refere-se somente aos anos de serviço prestados à escola alvo de estudo, mas também procurámos saber dos docentes os anos de serviço em geral, que vão desde um a cinquenta anos. Muitos professores começaram a dar aulas nesta escola e continuam com mais de trinta anos de carreira, sem se importarem com a reforma.

1.2.3. O Projecto Educativo.

A escola possui um projeto pedagógico como documento de planeamento das atividades com uma programação que obedece e procura dar respostas às necessidades educativas angolanas. Apesar de apresentar um carácter burocrático, já que o nosso sistema educativo é totalmente centralizado, apresenta uma certa flexibilidade a pequenas necessidades da escola.

2. Síntese da análise documental

Além das entrevistas que fizemos aos professores, escolhidos intencionalmente, fizemos também uma análise de documentos estruturantes relacionados com a avaliação do desempenho docente, de modo a obter dados referentes ao processo de realização da avaliação e aos resultados ou efeitos para o desenvolvimento da sua profissionalidade, considerando a sua relevância para a obtenção de informações.

Neste caso, tivemos somente contacto com o Decreto nº 7/08 sobre a avaliação de desempenho docente, incluindo em si, parâmetros orientadores, de modo geral e global, e o dispositivo legal que determina o seu cumprimento. Foi-nos também cedida a ficha de

avaliação na qual se incluem as dimensões e domínios a serem avaliados. Como instrumento inovador e de melhoria das práticas docentes, legislado segundo o artigo nº 2 do Diário da República sobre o Decreto 7/08 que descreve como objectivos: despertar nesses trabalhadores a necessidade de superação constante, capacitando-os cientificamente para as suas tarefas quotidianas; incentivá-los para a disciplina pessoal no cumprimento de todas as tarefas diárias ou periódicas que ocorram para a planificação, organização ou execução da atividade laboral e contribuir para o aumento do seu prestígio social e brio profissional.

Este documento (Decreto nº 7/08) tem um impacto grande e significativo na vida da escola e dos professores. A sua análise revelou que visa despertar nos docentes a necessidade de superação constante nos seguintes domínios: a) atividade docente - avaliar o domínio da matéria a ensinar, perícia, a preparação e execução dos planos de aulas, o cumprimento dos planos e programas estabelecidos, o empenho em cursos de superação, percentagem de aproveitamento e os perfis de saída dos alunos nas respetivas classes; b) disciplina profissional - avaliar o grau de participação nas atividades convocadas e ligadas ao exercício docente, o grau de cumprimento das normas, regulamentos da escola e o comportamento do docente do ponto de vista ético-deontológico; c) tarefas complementares - avaliar a participação em atividades extra-escolares e o espírito de iniciativa do docente. Visa ainda capacitá-los segundo os seus objectivos, que recaem na prática pedagógica do professor e em outras tarefas do seu quotidiano.

Vale, de novo, lembrar que o sistema educativo angolano é totalmente centralizador, em que o estado controla fortemente o seu papel. No entanto, do ponto de vista pessoal, acreditamos que não é a falta de criatividade ou de projetos inovadores de cada escola que inibe uma reestruturação da avaliação de desempenho adaptável à realidade de cada escola, tendo em conta as suas necessidades e as características dos seus alunos e do seu quadro docente, mas sim, o facto de serem obrigados à reprodução total dos conteúdos normativos. As regras alternativas não podem evoluir e nem tornar-se em regras atualizadas, de modo a substituir as normas burocraticamente produzidas.

2. Síntese da análise dados da observação

Utilizámos a observação para recolha de informações sobre como decorre a avaliação docente e, assim, confrontá-las com a informação adquirida a partir da percepção

que os professores possuem. Para esse fim focalizamos a observação na seguinte questão: Como é realizada a avaliação do desempenho docente nas escolas estudadas.

Para recolher dados que nos permitissem responder a essa questão observámos que a avaliação docente é realizada em sala de aula por um observador selecionado e orientado pela diretora geral, utilizando como instrumento uma ficha contendo os indicadores a serem avaliados, tais como o plano de aula, os instrumentos a serem utilizados, a interação com os alunos, o domínio dos conteúdos e modo como o transmite. Quanto a outras tarefas complementares como a participação nas atividades extracurriculares, a criatividade do professor em inovar qualquer atividade da escola e a participação espontâneas nas atividades da escola, não as conseguimos observar, mas, segundo as informações colhidas a partir das entrevistas os professores afirmam que são feitas ao longo do trimestre.

4. Análise de conteúdo das entrevistas

Feita a transcrição das entrevistas e o processo de categorização pela colocação das unidades de registo nas respectivas categorias e subcategorias, sintetizamos, agora, do modo que apresentamos de seguida, isto é, por categoria, o resultado desse processo.

4.1. Análise por categoria

4.1.1. Conhecer as condições de realização da ADD no contexto escolar.

Nesta categoria a nossa pesquisa tem como objetivos conhecer as condições de trabalho docente dos professores, a existência da avaliação de desempenho docente na escola, isto é, se tem sido mesmo realizada ou não; explorar o tipo de clima predominante; e como são as relações de trabalho e convivência, segundo o ponto de vista dos entrevistados.

Subcategoria: Existência da avaliação de desempenho docente na escola.

Indicadores	Nº de respondentes
1. Sim, como processo de apreciação sistemática do desempenho docente.	18
2. Sim, como processo que serve para julgar ou estimar o valor de um	9

professor.	
3. Sim, como processo de julgamento das atividades docentes para fundamentação do aumento salarial.	9
4. Sim, processo de acompanhamento das atividades e das potencialidades de cada docente.	16

Tabela nº 3

A avaliação de desempenho docente existe em ambas as escolas. A maioria dos professores conceptualizam-na como sendo um processo de apreciação sistemática do desempenho docente. Sistemática porque ocorre durante o ano letivo, em cada trimestre o professor é avaliado uma vez em sala de aula com base na primeira dimensão incluída na grelha de avaliação: *atividade docente*, e nas outras dimensões durante o trimestre todo, tal como expressam em suas entrevistas:

- É um processo voltado mais para apreciação sistemática das competências do professor em termo do seu domínio as práticas docentes em sala de aula
- Eu acho que é um processo que visa acompanhar nossas atividades enquanto professores dentro da instituição, avaliando também nossas competências
- Não é um processo para reclamar, porque venho para acompanhar a nossa prática como professores.

Subcategoria: Caracterização do clima relacional da escola

Indicadores	Nº de respondentes
1. Com os alunos é bom, apesar de algumas atitudes de indisciplina, bem como com a direção, que tudo tem feito para tal.	20
2. Com a direção da escola é bastante bom, apesar de muitas vezes ser regida pela cultura colegial e com os colegas é bastante boa.	10
3. Entre colegas e não só é saudável como colaborativa.	15
4. Com a comunidade educativa procura-se sempre dar o melhor.	5

Tabela nº 4

Concernente à caracterização do clima que predomina nas escolas pesquisadas, vinte professores em suas entrevistas focaram somente sua relação com os alunos, apontando a indisciplina como o único elemento que contribui para alguns conflitos, mas que a direção da escola tem feito o melhor para promover um ambiente saudável, não só em sala de aula mas também com os próprios professores. Quinze professores apontam para uma relação saudável e colaborativa, sendo esta cultura almejada bastante nos últimos tempos. Hargreave (1998) aponta a cultura de colaboração como condição fundamental para o desenvolvimento de um escola, do mesmo modo que contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal de todos os agentes envolvidos.

Subcategoria; Número de professores em cada escola e quantos têm sido avaliados.

Indicadores	Nº de respondentes
1. Na escola Escolinha da Paz são quarenta e quatro professores.	25
2. Na Escola Comandante Pedro de Castro Van-Dunem Loy são quarenta e quatro professores.	27
3. Em ambas as escolas avalia-se todos os professores, sem exceção.	88

Tabela nº 5

O universo de professores de ambas as escolas é constituído por oitenta e oito, mas a nossa pesquisa baseou-se numa amostra de cinquenta e dois professores. Independentemente da amostra são avaliados segundo a aprovação do estatuto de carreira docente e do Decreto nº 7/08 sobre avaliação do desempenho docente que passou a fazer parte da agenda não só dos professores mas também dos técnicos pedagógicos e especialistas de administração da educação, isto é, de todos os agentes que fazem parte da instituição escolar.

Subcategoria: Avaliadores: quem avalia o desempenho do professor.

Indicadores	Nº de respondentes
1. Internamente é o órgão diretivo, podendo ser a diretora ou subdiretor pedagógico.	25
2. Externamente é uma comissão constituída pela delegação de educação de cada município ou provincial em companhia da diretora da escola.	27
3. Em alguns casos, são ambos os órgãos a avaliar, depende muito da prestação de serviço da escola.	88

Tabela nº 6

Sendo um processo novo no contexto angolano, a sua realização obedece somente à legislação decretada, sem nenhuma autonomia das escolas. E, segundo o artigo nº 11 (comissão de avaliação e competência), quando o processo é externo “é constituída uma comissão de sete membros, presidida pelo director da instituição, composta por membros do Conselho Pedagógico e pelo representante sindical”. E quando o processo é interno são “os detentores de cargos de chefia da competência da direção da escola”. As respostas recolhidas por parte dos professores estão em conformidade com o Decreto, o que nos leva a acreditar que ainda não é possível criar um subsistema de avaliação docente em cada escola, segundo um projeto educativo próprio, visto que o processo é centralizado pelo Ministério da Educação.

4.1.2. Autoavaliação da prática e conhecimento sobre a ADD vigente.

Nesta categoria incluímos as respostas concernentes à percepção que os professores têm sobre a sua prática docente dentro e fora da sala de aula, apontando os aspectos negativos e positivos, bem como o conhecimento adquirido durante a formação inicial sobre a avaliação de desempenho docente.

Subcategoria: Opinião dos docentes sobre a profissionalidade docente atualmente.

Indicadores	N^a de respondentes
1. Está melhor do que antes, mas já devia estar melhor, já era tempo de estar melhor.	13
2. A nossa profissão nos dias de hoje é um pouco debilitada, há pouco empenho, fazendo com que o ensino não tenha muita qualidade.	4
3. Já esteve pior, mas nos últimos cinco anos houve algumas melhorias, não sendo o suficiente.	7
4. Continuamos a ter altos e baixos, mas nesta altura devia estar melhor.	2
5. Está em fase de desenvolvimento, mas ainda falta para atingir uma melhor prestação.	7
6. Até certo ponto é muito fraca e isto deve-se ao fraco desempenho dos professores.	5
7. Debilitada, principalmente pelo fraco desempenho dos professores e consequentemente um fraco desempenho dos alunos.	14

Tabela n^a 7

A profissionalidade docente como processo geral é percecionado pelos professores como ainda débil, com muitas dificuldades, mas segundo os mesmos já devia estar melhor pelo tempo que se vem a trabalhar e pelas reformas por que a educação passou. A intenção nesta subcategoria era perceber a profissionalidade docente na ótica individual, que segundo Tardif e Faucher (2010, p. 32) “incide sobre competências particulares, sobre uma cultura específica e sobre uma determinada identidade”. As respostas obtidas apontam mais para a profissionalidade como conjunto de linhas que orientam a prática docente, direcionada mais para a profissão do que para a prática individual.

Ficamos satisfeitos com os dados colhidos, pelo motivo de sabermos o que os professores pensam e reagem quanto à questão da profissionalidade e constatamos que a maioria sente a necessidade de se melhorar ainda, como vemos em seus discursos:

- Segundo o que penso e vejo, já devia estar muito melhor, já era altura de termos uma profissionalidade bem melhor do que a atual. Devíamos ser capaz de trabalharmos com os meios tecnológicos, primarmos mais pelos projetos de capacitação de curto e longos prazos.

- A profissionalidade docente está enfraquecida pelo facto dos professores apresentarem fraco desempenho e por conseguinte regista-se o fraco desempenho dos alunos a partir dos resultados expressos nas provas.

Subcategoria: Caraterização da prática docente segundo o professor.

Indicadores	N^a de respondentes
1. Independentemente das dificuldades, procura-se dar o melhor para os alunos.	2
2. Procura-se conciliar a prática e a teoria, adaptando-se às características dos alunos.	16
3. Consoante a disciplina que se leciona procura-se dominar os conteúdos da melhor maneira possível.	10
4. Além das condições oferecidas pela escola, busca-se outros meios para responder de modo eficaz à prática.	6
5. Exercer a atividade docente de acordo com o que se estabelece a nível do ministério.	3
6. Ser um bom profissional, dominando bem a prática docente.	8
7. Um profissional procura fazer bem a sua prática, e é isso que fazemos diariamente na escola.	2
8. Com a elaboração dos planos de aulas é possível atingir os objetivos programados.	4
9. Com o domínio das competências técnicas e profissionais damos o melhor de nós.	1

Tabela nº 8

Referente à caraterização da prática docente segundo o professor, temos como a respostas obtida pela maioria o ponto 2. que é procurar conciliar a prática e a teoria, adaptando-se às características dos alunos. Olhando para estas respostas e para as

respostas da tabela anterior encontramos uma certa divergência. Os professores ao referir a profissionalidade docente como sendo uma prática em geral afirmam que está débil, mas ao se tratar da sua própria prática, como notamos na tabela numero quatro, defendendo-a como percurso de ensino, consideram-na como boa. Segundo Hammond (2010) é importante estabelecer uma distinção entre as noções da qualidade de professores e da qualidade do ensino, noções que são distintas mas que se relacionam.

Subcategoria: Os aspectos mais bem-sucedidos da prática docente.

Indicadores	Nº de respondentes
1. Adequação dos instrumentos encontrados na escola aos conteúdos a serem ensinados.	15
2. O uso obrigatório do plano de aula, sendo a ferramenta relevante na execução da prática docente.	10
3. Proporcionar aprendizagens reais aos alunos.	6
4. O saber conciliar a teoria é prática.	13
5. Satisfação de se atingir quase sempre os programas estabelecidos a nível municipal e provincial.	8

Tabela nº 9

Nesta subcategoria tínhamos como finalidade identificar os aspectos mais bem-sucedidos da prática docente, uma vez que ser professor não é simplesmente dar aulas, exige sim um conjunto de técnicas e meios para a dinamização das atividades docentes, preocupando-se com as aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos. Para tal, é essencial conforme o ponto 1. adequar os instrumentos encontrados na escola aos conteúdos a serem ensinados, levando em consideração a conciliação da teoria e prática adquirida durante a formação inicial e contínua.

Subcategoria: Os aspectos menos positivos da prática docente.

Indicadores	Nº de respondentes
1. por falta de dedicação de alguns alunos em sala de aula, nunca é possível atingir 100% dos objetivos educativos.	25
2. Ausência de meios tecnológicos como instrumento de ensino.	7
3. Carência de alguns materiais didáticos próprios para a execução de algumas atividades docentes.	20

Tabela nº 10

Apontaram como aspectos negativos não só a falta de dedicação de alguns alunos, mas também a ausência de meios tecnológicos como instrumentos e a carência de algumas materiais didáticos.

Subcategoria: Importância da avaliação de desempenho docente na formação inicial.

Indicadores	Nº de respondentes
1. Promove reflexões sobre como a prática está a ser dinamizada, tendo em conta a teoria aprendida.	17
2. Promove o desenvolvimento profissional e pessoal do professor.	12
3. Habilita pedagógica e tecnicamente o professor.	3
4. Favorece melhor a dinamização da prática e o crescimento pessoal.	6
5. Ajuda na divulgação de boas práticas, quando se tem conhecimento e domínio teórico sobre o programa.	5
6. Permite articular a teoria e a prática.	3
7. Permite aprendizagem conceitual e muito mais sobre o que é, e como devemos ser avaliados.	6

Tabela nº 11

No que diz respeito à importância da avaliação de desempenho docente na formação inicial, segundo os professores, basta olhar para os dados adquiridos para notarmos a relevância desse processo na formação inicial e bem assim em outras formações, como mecanismos de qualificação do quadro docente, não só para um melhor

conhecimento teórico do dispositivo, mas também para o situar e oferecer subsídios informativos que funcionarão como pilares na sua operacionalização. A articulação da teoria e da prática permite ao professor refletir analiticamente sobre o que se pode esperar dos objetivos proposto, da mesma maneira que os contextualiza. Eis algumas respostas que espelham e sustentam os dados apresentados:

- A avaliação de desempenho na formação inicial permitiu que eu obtivesse conhecimento necessário, de forma a promover reflexões sobre como a prática está a ser dinamizada e isto só foi e é possível por ter adquirido antes a teoria.

- Por ter aprendido algumas noções de avaliação, na sua implementação não só conciliei a teoria e prática mas me desenvolvi profissional e pessoalmente como professor.

-Deu-me a oportunidade de agregar a teoria e prática.

Subcategoria: O modo como os professores concebe a avaliação de desempenho docente vigente.

Indicadores	N^a de respondentes
1. Como prática que ajuda o professor a ganhar cada vez mais responsabilidade da sua prática.	52
2. Como um mecanismo de ajuda de superação das falhas encontradas nas práticas docentes.	19
3. Como um processo que ajuda na promoção de carreira.	23
4. Como instrumento de apoio à formação contínua.	7
5. Como uma prática que serve para educar os professores.	3

Tabela n^a 12

Da análise dos indicadores aqui apresentados, verifica-se que todos concebem a avaliação de desempenho docente como uma prática que ajuda o professor a ganhar cada vez mais responsabilidade na sua prática, outros ainda acrescentaram a ideia de que a ADD é também processo que ajuda na progressão de carreira. De acordo com Salgueiro e Costa (2008, pp. 133 – 134) o desempenho dos professores terá mais significado quando “orientado por objetivos que estimulem a imaginação e a motivação, através do trabalho desenvolvido, o que contribuirá para a melhoria da qualidade do ensino e do processo de ensino e aprendizagem”.

Os professores supõem que quando a avaliação funcionar como dispositivo de responsabilização da prática individual de cada professor, gradativamente se vai melhorando e, como consequência, melhora a progressão de carreira.

4.1.3. Processo de heteroavaliação do desempenho docente na escola.

Nesta categoria a nossa intenção é compreender como a heteroavaliação, enquanto processo a partir do conhecimento que os professores possuem sobre como se realiza, é realizada, em quanto tempo, quais os instrumentos utilizados e que tipo de relação existe entre avaliador e avaliados. Permitiu-nos ainda obter informações sobre o modo como os docentes ajustam as suas práticas à avaliação de desempenho e saber se se privilegia mesmo o desenvolvimento pessoal e profissional e se realmente oferece condições favoráveis para o tipo de prática docente que os professores dizem desejar.

Subcategoria: Realização da avaliação de desempenho docente na escola.

Indicadores	Nº de respondentes
1. É realizado durante uma aula após o aviso de uma semana antes.	52
2. Em cada trimestre observa-se somente uma aula de cada professor.	52
3. Avalia-se toda a prática do professor, desde o plano de aula, os instrumentos a serem utilizados, a interação com os alunos, o domínio dos conteúdos e o modo como os transmite.	52

Tabela nº 13

Subcategoria: Indicadores utilizados no processo de avaliação.

Indicadores	Nº de respondentes
1. Avalia-se toda a atividade docente dentro da sala de aula	52
2. Avalia-se a disciplina profissional como a pontualidade, assiduidade, o cumprimento das normas e expedientes da escola, relação estabelecida entre colegas e estes com a direção da escola.	52
3. Avalia-se as tarefas complementares como a participação nas	52

atividades extracurricular, a criatividade do professor em inovar qualquer atividade da escola e a participação espontâneas nas atividades da escola.

Tabela nº 14

Os professores, quanto à realização da avaliação de desempenho docente em suas escolas, afirmam a sua existência. Os docentes consideram, assim, a importância acrescida da sua realização como forma de atualização dos seus conhecimentos, de forma a dar resposta às necessidades que resultam do próprio contexto escolar e, ainda, promover o seu desenvolvimento profissional. Assim, concordando com Alves e Machado (2010), ao afirmarem que há necessidade de uma formação permanente, não só por todas as exigências subjacentes à nossa sociedade e às mudanças que nela se operam diariamente, mas também pelas constantes exigências que a profissão docente acarreta.

Na sua realização são utilizados os indicadores descritos na tabela catorze que coincidem com os indicadores publicados na grelha oficial, distribuídos essencialmente sobre as dimensões da atividade docente, disciplina profissional e tarefas complementares.

- Somos avaliados nos seguintes indicadores assiduidade, colaboração extra letiva e quando se fala da assiduidade estamos a falar também do número de faltas dos professores, ausência na escola, relação professor aluno, professor direção da escola e todas as partes.

- É realizada uma vez por ano. A equipa avaliadora assiste à aula do professor e avaliam o plano de aula, o modo como dou a aula, a postura e clima em sala de aula com os alunos. São várias, desde apresentação das aulas, a motivação com os alunos, isto é, todas as fases didáticas, assiduidade, pontualidade, relação com os professores e outros membros da instituição, participação nas atividades extra escolares.

Subcategoria: Concordância com os indicadores durante a avaliação de desempenho docente.

Indicadores	Nº de respondentes
1. Sim, porque inclui toda prática do professor, o que permite detetar falhas e assim melhorar.	52
2. Sim, ajuda no aprimoramento de alguns aspectos da prática docente em caso de falha.	18

3. Sim, promove a articulação das várias atividades que devem ser exercidas por um professor.	22
4. Sim, foram bem selecionados e elaborados já que abrangem toda a prática docente.	6
5. Mais ou menos, é o que está legislado e por isso temos o dever de aceitar.	6

Tabela nº 15.

Todos concordam com os indicadores estabelecidos para a avaliação de desempenho docente. No entanto, considero que a avaliação de desempenho docente proporcione o desenvolvimento profissional dos professores é pertinente que os indicadores não sejam impostos, que sejam negociadas, que se baseiem em dados concretos e objetivos, e que faça parte do dia-a-dia dos professores, sendo que estes devem adaptar o seu trabalho aos diferentes contextos e problemas que vão surgindo. Segundo Flores (2010, p. 8) a avaliação de desempenho docente deve servir para “aumentar a eficácia dos docentes; para promover oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional adequadas e significativas; para melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos, para melhorar os resultados dos estudantes”.

Subcategoria: Existência de constrangimentos durante o processo da avaliação de desempenho docente.

Indicadores	Nº de respondentes
1. Não, o processo tem corrido da melhor forma.	52
2. Algumas vezes quando a nota atribuída não condiz com a nota que se espera.	52
3. Não, apesar de não haver nenhum feedback após cada secção.	52

Tabela nº 16

Uma das principais razões de existência de constrangimentos no processo de avaliação de desempenho consiste na nota atribuída. Nem sempre os professores concordam com a nota, porque esta exerce uma influência grande na fase da progressão de

carreira. A principal preocupação dos professores é atingirem o “muito bom” e “bom” que correspondem a entre 14 e 20 valores. Creem na ênfase de que a prestação de contas está relacionada com a avaliação, quer do desempenho individual do professor, quer do cumprimento dos objetivos da escola. É esta função da avaliação que é percebida como a dimensão que completa e potencial formativo e garante uma imagem mais realista do processo.

4.1.4. Impacto/reflexo da ADD na prática e no desenvolvimento profissional do professor.

Nesta categoria surgiram respostas referentes às seguintes questões: o modo como é realizada a avaliação de desempenho docente faz dela um instrumento de mudança e de melhoria da prática? Se sim, quais as mudanças verificadas na sua prática? E de que modo, a avaliação de desempenho docente contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes?

Os docentes afirmam que ao avaliarem os seus trabalhos, reconhece-se que, na maior parte das vezes, é provável um desenvolvimento dos professores que estão envolvidos no processo, quando a avaliação é realizada de forma sistemática e, muitas vezes, com base nas culturas colaborativas de trabalho com características profissionais. Assim sendo, destacaremos as tabelas que contêm as respostas obtidas integradas nas respectivas subcategorias.

Subcategoria: O modo como é realizada a avaliação de desempenho docente faz dela um instrumento de mudança e melhoria da prática.

Indicadores	Nº de respondentes
1. Sim faz, por meio dela procura-se ter mais responsabilidade na nossa prática.	52
2. Sim, permite identificar as dificuldades formativas.	15
3. Assegura corretamente a realização das atividades educativas e com isso melhorar todos os dias.	52
4. Enriquece a partilha de informações fundamentais para o sucesso das práticas letivas.	52
5. Corresponsabiliza cada docente a progredir na sua carreira	52

profissional.	
6. Atualiza permanentemente o conhecimento.	25
7. Dispõe de recursos de apoio necessários para o bom exercício da profissão.	12
8. Permite a articulação da função sumativa e formativa.	52

Tabela nº 17

Relativamente à questão sobre se o modo como é realizada a avaliação de desempenho docente faz dela um instrumento de mudança e melhoria da prática, as respostas são afirmativamente positivas. O reconhecimento de uma mais – valia da avaliação permite identificar os que podem desempenhar bem as funções com relação a quem não desempenha corretamente, e assim responsabilizar cada um sobre a melhoria da sua prática. A qualidade do ensino deve estar associada a um ensino sólido, permitindo não só a aprendizagem a uma grande diversidade de alunos e de acordo com as exigências da disciplina, dos objetivos de aprendizagem, das necessidades dos alunos, num determinado contexto, bem como do seu próprio crescimento e progresso profissional.

- Até agora já registo benefícios dessa avaliação de desempenho por informar como ministro as minhas aulas, deu-me conhecimento para atingir os objetivos. Estes benefícios fizeram-me crescer como professor e não só.

- Falta um pouco de rigor na sua efetivação, mais do jeito que se tem avaliado em função somente do cumprimento normativo, acredito que haverá melhorias gradativas e não imediatas. No meu caso além da preocupação com o cumprimento das atividades, permitiu também a articulação da prestação de conta e a minha formação.

Subcategoria: Mudanças verificadas na prática dos professores.

Indicadores	Nº de respondentes
1. Hoje ministra-se bem as aulas, melhorou-se bastante com base em algumas críticas.	52
2. Melhorou-se bastante a pontualidade, assiduidade e a responsabilidade.	52
3. Aperfeiçoou-se o cumprimento das normas e os expedientes da escola.	52

4. Fortaleceu mais as relações estabelecidas entre colegas e destes com a direção da escola.	52
--	----

Tabela nº 18

Os professores estão satisfeitos com as mudanças registadas em suas práticas, após a avaliação em que foram submetidos, tendo melhorado a capacidade dos professores ministrarem bem as suas aulas. Consideram-se mais pontuais, assíduos e mais interativos. Implicitamente este modelo avaliativo adotou a vertentes reguladora que simultaneamente gera por um lado, o desenvolvimento profissional dos professores em domínio académico dos matérias de ensino, o conhecimento técnico e pedagógico do funcionamento das práticas letivas e por outro a racionalidade de recursos e a prestação de contas. Como vemos é uma avaliação que permite o reconhecimento dos melhores professores, como também promove o seu desenvolvimento profissional e identifica, ainda, as áreas que a formação contínua deverá contemplar.

Subcategoria: Contribuição da avaliação de desempenho docente no desenvolvimento dos docentes.

Indicadores	Nº de respondentes
1. Promove reflexão coletiva e individual sobre o trabalho docente.	52
2. Contribui qualitativamente para a prática e formação contínua.	52
3. Ajuda na promoção da carreira profissional.	52
4. Incentiva melhorias contínuas por meio da vertente formativa.	52
5. Fortalece mais a responsabilidade pela prática educativa.	52

Tabela nº 19

Ao docente avaliado compete empenhar-se na melhoria da qualidade da educação, ter um desempenho que reflita as suas competências e colaborar com o avaliador, recolhendo os elementos que proporcionem evidências sobre o seu desempenho, e proceder ainda á sua autoavaliação.

O professor avaliado deve observar e analisar o seu desempenho, numa perspetiva de professor reflexivo que reconstrói os significados da sua prática, identificando os seus pontos fortes, para os poder partilhar, e reconhecendo os seus fracos, para procurar

estratégias de superação e soluções, entre as quais, a formação que conduza ao seu desenvolvimento profissional.

4.1.5. Meta-avaliação da avaliação de desempenho docente

Nesta categoria o nosso foco foi a meta-avaliação da avaliação do desempenho docente pelo próprio avaliado, buscando saber deles em que medida o processo se exerce adequadamente ou como se repercute na sua prática, em termos de utilidade e se é viável, ético e preciso. Temos como subcategorias a valorização das características positivas já contidas na prática do professor pela avaliação de desempenho e o processo no seu modo geral. É importante conhecermos e compreendermos essa dimensão da avaliação, visto que, segundo Letichevsky (2007, p. 16) é a parte do processo que visa “justamente minimizar o envies e para garantir a qualidade de um processo avaliativo em todas as suas etapas”.

Subcategoria: Importância atribuída à avaliação de desempenho docente.

Indicadores	Nº de respondentes
1. Positiva, desperta a necessidade de superação constante.	52
2. Aumenta o prestígio social e profissional dos professores.	52
3. Dita a qualidade do trabalho do professor e promove a auto-crítica.	52
4. Por ser uma prática sistemática exige melhoria constante da prática	52
5. Permite cada um ter consciência dos seus pontos fortes e fracos.	35

Tabela nº 20

Os dados nesta tabela deixam clara a importância da avaliação de desempenho docente, em outras palavras, privilegiam os seus resultados, pondo a tônica sobre a sua eficácia, isto é, nos resultados alcançados em detrimento dos processos utilizados. Essa abordagem, embora considere os conhecimentos do professor e as suas competências, centra-se na sua capacidade de obter resultados que se traduzem no sucesso pessoal e posteriormente no dos seus alunos, tal como os descrevem os entrevistados:

- Tendo responsabilidade de antemão sobre as minhas tarefas por meio da avaliação do desempenho, passo a sentir mais seus benefícios, e até certo ponto mais responsabilidade do exercício educativo e do ensino porque no final do ano os docentes querem ter consciência do seu percurso, destacando o que de melhor aconteceu e criar estratégia para o superar o que não correu bem.

- Quando a nossa prática satisfaz os parâmetros avaliativos, concede-nos uma boa nota, o que de certo modo aumenta o nosso prestígio social e profissional, diante da sociedade e dos nossos alunos.

Subcategoria: Valorização das características positivas da avaliação de desempenho docente.

Indicadores	N^a de respondentes
1. Sim, ao avaliar as dimensões legisladas pontua-se positivamente as que melhor foram apresentadas.	52
2. Os avaliadores elogiam as práticas positivas.	52
3. Divulga-se as boas práticas diante dos colegas.	26

Tabela n^a 21

Como respostas a categoria sobre a valorização das características positivas da avaliação de desempenho docente, foram apresentadas de acordo com a tabela os elogios, a divulgação e a pontuação realizada na ficha de avaliação. Mesmo não sendo, um processo negociado foi aceite pelos professores e as características apontadas satisfazem o critério de valorização. Assim segundo Araújo (2008, p, 67) “a eficácia e o sucesso da implementação de uma medida política dependem em grande parte da negociação, da compreensão e trabalho colaborativo no sentido da melhoria do desempenho docente”. Consoante essa afirmação encontramos não no processo a negociação, mais sim um trabalho colaborativo entre os docentes e estes com os avaliadores.

Subcategoria: Avaliação de desempenho de modo geral.

Unidade de registo	N^a de respondente
1. Bom mas ainda precisa-se melhorar.	52
2. Excelente.	33
3. É uma prática nova que requer melhoria mas mesmo assim já surtiu efeitos nas práticas docentes.	52
4. Promove processos dinâmicos e estratégicos.	52

Tabela n^a 22

Essa categoria permitiu-nos comprovar a pertinência da condução do processo avaliativo submetido a todos professores, com a finalidade de melhorá-los, enquanto o processo decorre. Apesar disso, os professores classificam a avaliação de modo geral como promotora de dinâmica e estratégias que ainda precisam de melhorar. O professor avaliado deve observar e analisar o seu desempenho, numa perspectiva reflexiva, quer construindo significados próprios da sua prática, quer identificando os seus pontos fortes, para os poder partilhar, e reconhecendo os seus pontos fracos, para procurar estratégias de superação e soluções, entre as quais, a formação que conduza ao seu desenvolvimento profissional.

De acordo com Letichevsky (2007, p. 16) a meta-avaliação pode ser também formativa tendo o “ papel de melhorar o processo avaliativa, enquanto ainda está em curso e o de fornecer subsídios aos avaliadores para que estes melhorarem a sua prática profissional”. Independentemente da metodologia adotada, a implementação de um processo de avaliação do desempenho docente deve consistir na concretização dos objetivos resultantes de um processo de partilha, de reflexão conjunta assente no diálogo, na colaboração e no envolvimento de todos. Os professores devem analisar o seu trabalho, bem como o resultado dos seus alunos, segundo os padrões estabelecidos no sistema educativo, contribuindo para o fortalecimento das suas aprendizagens, adotando novas práticas exigidas pelos padrões e pelas avaliações respetivas.

5. Síntese interpretativa dos dados apresentados

As informações recolhidas das entrevistas, da análise documental e das observações realizadas na escola Escolinha da Paz e na Escola Comandante Pedro de Castro Van-Dunem Loy, com relação às questões levantadas sobre a avaliação de desempenho docente foram posteriormente analisadas, pretendendo-se compreender o significado dos dados obtidos sob a perspetiva dos autores mencionados durante o enquadramento teórico.

Os resultados apontam, de acordo com a primeira categoria, que é conhecer as condições da escola ao realizar a avaliação de desempenho docente e o modo como analisam o contexto escolar, as afirmações são positivas, considerando que existe uma avaliação docente como processo de apreciação sistemática do desempenho docente que serve para julgar ou estimar o valor de um professor, fundamentando a progressão de

carreira num mero processo de controlo burocrático-administrativo, mas também num poderoso, rigoroso e exigente sistema de regulação e de melhoria das práticas escolares, sob tutela do Ministério da Educação. O clima relacional foi descrito como saudável e colaborativo entre os professores, destes com os alunos, bem como com a direcção; as relações de convivência são bastantes boas, o que conseguimos constatar também por meio da observação que efetuámos durante dois meses.

No que toca à auto-avaliação da prática docente, segundo o conhecimento que os manifestam, estes afirmaram estar melhor do que antes, encontrando-se na fase de desenvolvimento, dando possibilidade de conciliar a prática e a teoria, adaptando-se às características dos alunos. Com respeito à prática docente, os professores afirmam que, independentemente das dificuldades, procuram lecionar suas disciplinas dominando os conteúdos da melhor maneira possível, respondendo de modo eficaz na prática, independentemente das condições oferecidas pela escola. A elaboração dos planos de aulas e a sua operacionalização tornam possível atingir os objetivos programados a nível provincial e do país.

A avaliação docente é percebida de igual forma pela generalidade dos docentes, pois todos a consideram como um procedimento que visa o desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, a melhoria do desempenho pessoal e profissional ao tornar os professores responsáveis da sua própria prática. Segundo Barreiro (2008, p. 85) “um sistema de avaliação só contribuirá para o seu efetivo desenvolvimento profissional se for bem aceite por todos”.

Relativamente ao processo da heteroavaliação do desempenho docente nas escolas estudadas, os professores conhecem os parâmetros da avaliação de toda a sua prática, desde a observação do plano de aula, os instrumentos utilizados, a interação com os alunos, o domínio dos conteúdos e o modo como o transmite. Sabem que também são avaliados nos indicadores de pontualidade, assiduidade, no cumprimento das normas e expedientes da escola, na relação estabelecida entre colegas e destes com a direcção da escola, bem como tarefas complementares como a participação nas atividades extracurriculares, a criatividade do professor em inovar qualquer atividade da escola e a participação espontânea nas atividades da escola. Concordam com os indicadores por incluírem toda a prática do professor, o que permite detetar pontos fortes e fracos. Tal como descreve Afonso (2009) citado por Alves e Costas (2008, p. 32) é dinâmico o

processo de avaliação quando recorre “a observação do desempenho dos professores nas suas funções, nos seus relacionamentos, atitudes, comportamentos, conhecimentos e responsabilidades, dentro de um determinado período de tempo e contexto”.

Descrevem também a existência de constrangimentos durante o processo da avaliação de desempenho docente com relação às notas atribuídas. Por ter um peso significativo na progressão rápida da carreira, os professores preocupam-se muito em obter boas notas e é nesta vertente que acabam por responsabilizar-se pelas suas práticas e assim contribuir para a melhoria da prática, apesar de não haver nenhum feedback após cada sessão. Como já referimos em cima, apesar de haver uma preocupação excessiva pela nota, admitem a presença de um impacto da avaliação docente nas suas práticas e no desenvolvimento profissional e pessoal. Qualquer esforço direcionado para a procura de melhorar alguma prática, pode ser, até certo ponto, gratificante, tanto a nível pessoal como profissional, sobretudo para quem como nós sempre apostou e continua a apostar na possibilidade de um sistema mais aberto. Porque o sistema angolano nos leva a questionar, se tem mesmo como propósito promover o desenvolvimento profissional ou, simplesmente, responsabilizar os professores pelos resultados dos alunos, numa lógica de prestação de contas.

CONCLUSÃO

A Avaliação de desempenho dos professores situa-se atualmente num quadro de desenvolvimento profissional, pessoal e organizacional da escola, almejando inovar as práticas letivas e progredir cada vez mais na qualidade do ensino, e é, à luz da presente investigação, fruto de um percurso de reflexão sobre os contributos de diversas perspetivas da literatura científica, convergindo e divergindo em alguns pontos. Além da literatura, o estudo empírico contribuiu, de igual modo, para a construção de conhecimento sobre a temática em estudo e sobre o modo como a avaliação do desempenho docente se realiza em contexto concreto, estabelecendo uma dinâmica entre o que a teoria nos diz e o terreno da prática nos devolve. Para tal contámos com vários testemunhos recolhidos dos avaliados num estudo empírico. Evitaremos repetir as grandes ideias que enriqueceram a presente pesquisa, mas que já anteriormente enunciámos. Assim, organizámos esta conclusão em duas etapas de análise. Na primeira, apresentaremos uma breve nota sobre a construção de conhecimento que para nós está relacionado com o quadro teórico, e que é o resultado das muitas leituras e reflexão. Na segunda fase faremos um breve balanço sobre os dados recolhidos pelo estudo empírico, de maneira a responder às questões que nortearam a nossa investigação prestar contas sobre o problema que inicialmente identificámos.

Da literatura constatámos que um sistema de avaliação docente pode conduzir uma escola para mudanças significativas, produzindo resultados desejados com vista ao aperfeiçoamento do desenvolvimento profissional e pessoal do professor e à melhoria do ensino, uma vez que funciona como instrumento impulsionador do desempenho dos professores e de todos os agentes educativos. Produz mudanças significativas quando é realizado como processo contínuo e formativo, oferecendo um sentimento de segurança, autoconfiança profissional aos professores, desenvolvendo neles um sentido de responsabilidade pela própria prática docente primando por um dinamismo coletivo, integrador de toda a equipa pedagógica e não só. Apesar da vertente sumativa contida na sua conceção e na sua operacionalização, é notável o investimento profissional no quadro docente, pressupondo uma aprendizagem contínua, onde se incluem as experiências e as atividades realizadas e a aquisição de conhecimentos e competências resultantes do processo, resultando em melhorias na prática do professor, substanciadas numa dinâmica de constantes transformações, da coletividade e do indivíduo.

O propósito da avaliação é pré-estabelecido de acordo os objetivos que se pretende alcançar, legitimado no conhecimento existente, e justificando-se na sua implementação, bem como na sua revisão. O objetivo fundamental é determinado pelas necessidades e exigências contextuais, articulado sempre na perspectiva de desenvolvimento dos indivíduos envolvidos, concretizando a natureza formativa da avaliação e orientando o seu uso para a eficácia. Embora a literatura consultada revele a dominância da perspectiva formativa da avaliação do desempenho docente, os professores informantes deste estudo consideram, na sua maioria, que a avaliação constitui um meio de controlo e fiscalização do trabalho dos professores, mas também consideram que passou a constituir um meio de reconhecimento público do trabalho dos docentes, sendo entendida, igualmente, como uma ferramenta para assegurar a qualidade do ensino administrado e assim melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos e de apoiar o seu sucesso. A escolha e manuseio dos métodos desempenha grande impacto tanto no avaliado, como nos resultados, por poder influenciar a objetividade, a fiabilidade e a transparência do processo.

Em relação ao desenvolvimento do estudo empírico, optámos pela abordagem qualitativa com base no estudo de casos múltiplos, dois neste estudo, já que é considerada uma forma adequada de conhecer e compreender uma realidade tal como é. Como instrumento de recolha de dados utilizámos a entrevista semiestruturada, a observação participante e a análise documental e para a análise de dados utilizámos a técnica de análise de conteúdo, com base na categorização, subcategorização e unidade de registos. Pretendendo conhecer e compreender a perceção que os professores têm sobre o modo como a avaliação de desempenho docente é realizada na sua escola, numa região de Angola, e o seu impacto no exercício profissional. As informações coletadas, pelos diferentes meios, permitem-nos responder às questões que formulámos à partida. Assim, retomamos a primeira questão.

1- Como é realizada a avaliação do desempenho docente?

Assertivamente é uma realidade a existência da avaliação de desempenho docente, quer na legislação, quer no terreno. A ADD, como processo de apreciação sistemática do desempenho, serve, no contexto da investigação, sobretudo para julgar ou estimar o valor de um professor, fundamentando a progressão de carreira num mero processo de controlo burocrático-administrativo. No entanto, é também um poderoso, rigoroso e exigente

sistema de regulação e de melhoria das práticas escolares. Esta abordagem coincide com a perspetiva defendida por De Ketele (2010, pp. 14 - 15) de que a avaliação pode assumir:

“Várias funções, sendo que as mais importantes, no domínio do ensino, da formação e da educação, são as funções de orientação, regulação e de certificação. Trata-se de certificar perante as instâncias sociais os efeitos ou produtos de uma ação realizada; a regulação é uma função essencialmente formativa, no sentido em que serve para melhorar uma ação em curso e a orientação tem por função preparar uma nova ação, tal como. Uma nova sequência de aprendizagem”.

Quanto à segunda questão:

2- Que perceção têm os professores sobre o modo como a avaliação do desempenho é realizada na sua escola?

Essa questão revelou-se muito importante no nosso percurso investigativo, em conformidade com a opinião de Araújo (2008, p. 72) ao apontar que a perceção que um professor tem sobre um projeto implementado constitui “um fator determinante para o sucesso ou fracasso da sua implementação. De facto, uma cultura avaliativa deve fazer parte do quotidiano dos professores e das próprias escolas, no seu todo, de modo a permitir a melhoria do desempenho dos professores”.

De acordo com o estudo sobre a carreira e avaliação do desempenho docente realizado em 50 países da Europa e América, Torrecilla (2007) classificou tipologicamente os modelos em cinco, cada uma privilegia uma dimensão. E comparando essas dimensões com o modo como é realizada a avaliação em Angola, diríamos que o modelo angolano assenta num modelo que se orienta para a subida de escalão com o respetivo aumento salarial, mas com um cunho direcionado para o desenvolvimento do professor por meio da responsabilização da prática de cada um. Logo, a avaliação docente é considerada como um procedimento que visa o desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, a melhoria do desempenho pessoal e profissional ao tornar os professores responsáveis pela sua própria prática. Acreditam, porém, que a avaliação docente ganha significado quando se justifica num processo que deve resultar em melhorias consideráveis das suas ações no campo educativo, em harmonia com os parâmetros definidos no âmbito de uma responsabilidades partilhada na comunidade, na escola e até mesmo na sala de aula.

A terceira questão referia-se a:

3- Como se relaciona a avaliação do desempenho docente com o desenvolvimento da sua profissionalidade?

Os professores das escolas investigadas, ao concordarem com os indicadores e dimensões estabelecidas, salientam que a avaliação do desempenho docente em suas escolas, apesar de se direcionar mais para a função sumativa, com relação à progressão de carreira, reconhecem também a existência subjacente da função formativa que incide sobre a atualização dos seus conhecimentos, dando resposta às necessidades provenientes dos próprios contextos escolares e, como sequência, promove o desenvolvimento profissional.

Ao responsabilizar o professor pela sua própria prática, mostra-lhes a necessidade de uma formação permanente exigida essencialmente pela profissão docente. De acordo com Alves e Aguiar (2008, p. 141) os professores ao se preocuparem com a sua prestação “com aquilo que dizem, com aquilo que fazem e com a influência que os seus comportamentos poderão ter na sua avaliação, ou seja, ao saberem que vão ser avaliados sentem a necessidade de mostrar o melhor dos seus trabalhos, de modo a garantir uma boa prestação” e é assim que, os professores consideram que a avaliação docente contribui para o processo de desenvolvimento de suas práticas, tal como aponta o discurso de um professor entrevistado:

Ao saber que serei avaliado procuro dar mais de mim, e acabo por ter uma responsabilidade de sobre as minhas prática e as minhas tarefas enquanto professor, e como resultado passo a sentir mais seus benefícios, e até certo ponto mais responsabilidade do exercício educativo e do ensino porque no final do ano os docentes quero ter consciência do meu percurso, destacando o que de melhor aconteceu e criar estratégia para o superar o que não correu bem.

Concluimos afirmando que o processo tal como está legislado no Decreto nº 7/08 é uma realidade, mas ainda contém aspetos a serem melhorados especificamente concedendo mais autonomia para as escolas, apoiando a avaliação docente nas tendências supervisivas da atualidade que apontam, segundo Alarcão e Tavares (2003) para uma conceção democrática de supervisão com base em estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de autoavaliação e a avaliação de escola. É importante que a própria escola tenha capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, assumindo-se como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham condições de desenvolvimento e de aprendizagem. O referencial deve abranger o interesse pelos alunos e as suas

aprendizagens; o conhecimento, o aperfeiçoamento e a prática profissional sistemática, assentes numa liderança eficaz e em comunidades de aprendizagem.

Finalmente, no que concerne à quarta questão de partida:

4- Qual é a percepção que os professores têm sobre o modo como a avaliação de desempenho decente é realizada na sua escola e o seu impacto no exercício profissional?

É evidente que as respostas a esta questão foram espontâneas e ficámos satisfeitos, não porque tivemos as expetativas alcançadas, mas sim, porque conseguimos obter as informações de forma natural, no ambiente próprio dos sujeitos, num convívio com as características objetivas do grupo em estudo. Os professores afirmam terem ganho novos horizontes e sentidos, sendo relevante o ponto muito focado que é a responsabilização de cada um pela parte que lhe cabe em todo o processo. Tal pressupõe uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa, apesar do quadro sem autonomia e do modelo de gestão relativamente centralizado e burocrático em que exercem a sua profissão.

Acreditamos que com o tempo a avaliação no contexto angolano venha a ter como finalidade a promoção da melhoria da qualidade do sistema educativo, da aprendizagem da organização, progredindo nos níveis de eficiência e eficácia, apoiada na formulação e no desenvolvimento das políticas educativas coerentes, com base na formação ao longo da vida dos professores e numa cultura colaborativa.

Limitações do Estudo

Finalmente, gostaríamos de referir algumas razões que nos limitaram na realização do nosso trabalho, quer no plano temporal, quer no processo de recolha de dados. Independentemente de ser um estudo de cunho qualitativo de natureza descritiva, com a finalidade de descrever os fenómenos encontrado no campo de investigação, no desenvolvimento do estudo empírico para a compreensão da realidade da escola comandante Pedro de Castro Van-Dunem Loy e a Escolinha da Paz, as informações adquiridas foram restritas. Essa restrição deveu-se às minhas limitações como pesquisadora tais como: tempo, falta de meios financeiros, recursos tecnológicos e muito mais. Acredito que poderíamos ter enriquecido mais a presente pesquisa, mas não ficamos por aqui, desejamos um dia retomar o mesmo estudo e procurar aprofundar mais esta temática.

Continuamos a confrontarmo-nos com o conteúdo e com a organização do trabalho, durante a realização do qual emergiram novas questões que poderiam enriquecer muito mais o estudo, e, por essa razão, sugerimos para futuras investigações um aprofundamento da avaliação do desempenho docente, explorando novos modos de avaliar os professores, de forma a promover melhorias e desenvolvimentos profissionais e pessoais não só para os professores e seus alunos, mas também para as escolas e respetivas comunidades educativas e, por último, mas não menos importante, para os investigadores em educação.

Referências Bibliográficas

Alves, M. P.; Costa, N. & Machado, E. A. (2008). *Avaliação do desempenho Docente: Compreender a complexidade a decisão*. Portugal, Santo Tirso: De Facto Editora.

Alves, F. M.; Costa J. A & Costa. (2008). *Supervisão entre pares em contexto de avaliação de desempenho docente: estudo de caso sobre o segundo ciclo de avaliação*. In Alves, M. P.; Costa, N. & Machado, E. A. (2008). *Avaliação do desempenho Docente: Compreender a complexidade a decisão*. Portugal, Santo Tirso: De Facto Editora.

Alves, M. P. & Machado, E. A. (2010). *O pólo de Excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Porto Editora.

Alves, M. P. & Aguiar, J. L. (2008). *O Sistema de Avaliação de Desempenho Docente: tensões e desafios nas escolas e nos professores*. In Alves, M. P.; Costa, N. & Machado, E. A. (2008). *Avaliação do desempenho Docente: Compreender a complexidade a decisão*. Portugal, Santo Tirso: De Facto Editora.

Avalos, B. (2010). *O sistema chileno de avaliação do desempenho docente*. In Alves, M. P.; Costa, N. & Machado, E. A. (2008). *Avaliação do desempenho Docente: Compreender a complexidade a decisão*. Portugal, Santo Tirso: De Facto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003), *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª Edição. Coimbra: Edições Almedina.

Alarcão, I. (2009). *Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência*. Revista de Ciências da Educação.

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I; Cachapuz, A; Medeiros, T. & Jesus H. P. (Org). (2005). *Supervisão: investigação em contexto educativo*. Universidade de Aveiro/ Governo Regional dos Açores - Direcção Regional da Educação - Universidade dos Açores.

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento dos professores*. Mangualde: edições Pedagogo.

Afonso, A. J. & Muniz, M.M. (Org.), (2007). *Avaliação na Educação*. Brasil: Pinhais Editores.

Afonso, I. L. (2009). *Recursos e Percursos. Para a avaliação de desempenho dos docentes*. Lisboa: Plátano Editora.

Alonso, L. (2007). *Desenvolvimento Profissional dos Professores e Mudanças Educativas: Uma perspectiva de formação ao longo da vida*. In Flores, M. C. & Viana, I. C. (Org). *Profissionalismo Docente em Transição: as identidades dos professores em tempos de mudanças*. Braga: Universidade do Minho, Caderno CIED, 109-129.

Araújo, A. M & Maia, M. L. (2004). *Uma “questão-chave da educação”: os professores*. In Martins, A. A. E. (Org). *Os Professores: identidades (re) construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Alaíz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de Escola*. Porto: edições.

Araújo, P. C. A de. (2008). *Avaliação de desempenho docente na perspectiva dos professores avaliados*. In Alves, M. P.; Costa, N. & Machado, E. A. (2008). *Avaliação do desempenho Docente: Compreender a complexidade a decisão*. Portugal, Santo Tirso: De Facto Editora.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: edições 70.

Barreiras, C. (2008). *Práticas de regulação e processos de operacionalização/ construção da avaliação de desempenho docente*. In Alves, M. P.; Costa, N. & Machado, E. A. (2008). *Avaliação do desempenho Docente: Compreender a complexidade a decisão*. Portugal, Santo Tirso: De Facto Editora.

Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. (3ª Edição). Lisboa: Gradiva.

Boas, B. M. de F. V. (2006). *Portefólio, avaliação e trabalhos pedagógicos*. Porto: Edições ASA.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os Resultados Educativos: o que nos ensina a investigação*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bogdan, R; Taylor, S. (1975) *Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences*. New York. J. Wiley.

Bogdan, R, & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora.

Busto, M. M. e Maia, O. (2009), *Sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente*. Coimbra, Edição e Distribuição: E & B Data.

Campenhoudt, L. V. & Quivy, R. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, coleção trajectos.

Caetano, A. (2008). *Avaliação de Desempenho: metáforas, conceitos e práticas*. Editora RH. Lisboa.

Cabral, J. F. A. et al. (2014). *Avaliação Global da Reforma Educativa e Medidas e Medidas para Acção*. Luanda: Editora Moderna.

CALP. (Colab: Amorim, C. Salgueira, L.). (2012). *Avaliação do Desempenho Docente – as respostas às suas dúvidas*. Braga: Editora Nova educação.

Chizzotti, A. (2000). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4ª Edição São-Paulo: Cortez.

Clímaco, M. C. 82205). *Avaliação de sistema em Educação*. Lisboa: universidade Aberta.

Coelho, A. C. C. e Oliveira, M. L. L. (2010). *Novo guia de avaliação de desempenho docente*. 2ª Edição. Lisboa: Texto Editores.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almeida.

Cortesão, L. (1981). *Escola Sociedade que relação?* (3ª). Porto: Edições Afrontamento.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (1999). *Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores*. In Estrela, A & Nóvoa, A. (Org). *Avaliação em Educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora

De Ketele, J. M. & Damas, M. J. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.

- (2010). *Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento?* In Alves, M. P. & Machado, E. A. (2010). *O pólo de Excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Porto Editora.

Duffy, B. (2004). *Análise de dados documentais*. In Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. (3ª Edição). Lisboa: Gradiva.

Esteves, M. (2009). *Construção e desenvolvimento das competências dos professores*. *Sísifo. Revista de Ciência Educação*, 08, pp 37 – 38.

- (1996). *Análise de Conteúdo*. In Lima, J. & Pacheco, J. (org). *Fazer investigação. Contributo para a elaboração de dissertação e teses*. Porto: porto editores.

Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes. Guia prático para a avaliação de desempenho*. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão.

Figari, G. (2007). *A avaliação dos professores entre o controlo e o desenvolvimento*. In Conselho Científico para a Avaliação de professores *Visões e possibilidades*. Acta da Conferência Internacional. Lisboa.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Fernandes, D. (2013) *Desenvolvimento profissional e modelos de avaliação de desempenho*. In Peralta, M. H. & Roldão, M. C. (Org), (2013). *Formação em Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Mundos Sociais

Flores, M. A. (2010). (Org), *A Avaliação de professores numa perspectiva internacional*. Porto: Areal Editores.

Formosinho, J; Machado, J. & Formosinho, J. O. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Portugal: Edições Pedagogo.

Formosinho, J. & Machado, J. (2010). *Contexto burocrático e aprendizagem profissional*. In Formosinho, J; Machado, J. & Formosinho, J. O. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Portugal: Edições Pedagogo.

Formosinho, J. & Machado, J. (2010). *Os professores e a diferenciação docente – da especialização de funções à avaliação de desempenho*. In Formosinho, J; Machado, J. & Formosinho, J. O. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Portugal: Edições Pedagogo.

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.

Graça, A. (2011). *Avaliação de Desempenho Docente*: Lisboa: lisboa editora.

Granchó, J. (2009). *Avaliação e Autonomia das Escolas*. In Ruivo, J. & Trigueiros, A. (Coord). (2009). *Avaliação de Desempenho de Professores*. Portugal. Edição Associação Nacional de Professores: Rvj Editores

Guerra, M. A. S. (2001). *A escola que aprende*. Porto:

Guerra, M. A. S. (2002). *Entre bastidores o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa. Edições ASA.

Guerra, M. A. S. (2003). *Uma seta no alvo: a avaliação como aprendizagem*. Porto. Edições ASA.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). *Competing Paradigms in qualitative research*. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Org) *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: SAGE Publication.

Hadji. C. (1994). *Avaliação, Regras do Jogo: das intenções aos instrumentos*. Portugal: Porto Editora.

- (2010). *A avaliação de professores em França. Da inspeção ao acompanhamento pedagógico*. In Flores, M. A. (2010). (Org), *A Avaliação de professores numa perspectiva internacional*. Porto: Areal Editores.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempos de mudanças: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Portugal. Editora: McGraw-Hill.

Hargreaves, A. (2004). *A profissão de ensinar, hoje: ser professor na era da insegurança*. In Martins, A. A. E. (Org). *Os Professores: identidades (re) construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Hammond, L. D. (2010). *Reconhecer e potenciar a eficácia docente: guia para decisores políticos*. In Flores, M. A. (2010). (Org), *A Avaliação de professores numa perspectiva internacional*. Porto: Areal Editores.

Herdeiro, R. (2013., *Avaliação do desempenho docente: construção de sentidos*. Lisboa: Chiado Print.

Hébert, M. L. G. G.; Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. 2ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget, Epistemologia e Sociedade.

Ingvarson, L. (2010). *Identificar e recompensar os professores de sucesso na Austrália. O que aprendemos? Para onde vamos?* In Alves, M. P.; Costa, N. & Machado, E. A. (2008). *Avaliação do desempenho Docente: Compreender a complexidade a decisão*. Portugal, Santo Tirso: De Facto Editora.

Lagartixa, C. et al. (2011). *Avaliação do desempenho docente. Um guia para a acção*. Lisboa Editora.

Lapassade, G. (2001). *L'Observation participante*. Revista Europeia de Etnografia de Educação, 1, 9 -26.

Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

- (2008). *Em busca de uma boa escola: instituições eficazes e sucessos educativos*. Vila Nova de Gaia: fundação Manuel Leão.

Ludke, M & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22ª Edição. São-Paulo: Cortez Editora.

Machado, J. & Formosinho, J. (2009). *Desempenho, mérito e desenvolvimento para uma avaliação mais profissional dos professores*. In Revista Elo nº 16.

Machado, J. & Formosinho, J. (2010). *Docência, interação pessoal e desenvolvimento humano*. In Formosinho, J.; Machado, J. & Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Portugal: edições Pedago.

Machado, J. & Formosinho, J. (2010). *Desempenho, mérito e desenvolvimento – para uma avaliação mais profissional dos professores*. In Formosinho, J.; Machado, J. & Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Portugal: edições Pedago.

Marcos, A. & Machado, E. A. (2008). *Lógica supervisivas em contexto de avaliação de desempenho docente: um estudo sobre as perceções dos avaliadores e dos avaliados*. In Alves, M. P.; Costa, N. & Machado, E. A. (2008). *Avaliação do desempenho Docente: Compreender a complexidade a decisão*. Portugal, Santo Tirso: De Facto Editora.

Martins, A. A. E. (Org). (2004). *Os Professores: identidades (re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Moreira, J. M. (2004). *Questionário: teoria e prática*. Coimbra: Almeida.

Nguluve, A. (2010). *Educação Angolana: política de reformas do sistema educacional*. São Paulo: Piracicaba.

Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodologia de la Investigación Cualitativa*. (3ª ed). Bilbao: Universidad de Deusto.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Papadopoulos, G. S. (2005). *Aprender para o século XXI*. In Delors, J. (Org). *A educação para o século XXI: questões e perspectiva*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Pacheco, J. A. (Org). (2014). *Avaliação externas das escolas: quadro teórico/conceptual*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2009). *Para a sustentabilidade avaliativa do professor*. Elo, (pp. 16, 43-50).

Peralta, M. H. (2002). *Como Avaliar Competências? Algumas considerações*. In Ministério da Educação, *Reorganização Curricular do ensino Básico. Avaliação das aprendizagens. Das conceções às práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica

Peralta, M. H. & Roldão, M. C. (Org), (2013). *Formação em Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Mundos Sociais.

Pinto, J.; Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Portugal-Lisboa: Universidade Aberta.

Rodrigues, A e Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos docentes*. DGIDC – Min. Educação.

Roldão, Maria do Ceu. 2005. (Coord.). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo: que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica.

- 2009. *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. 2ª edição. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Rosales, C. (1992). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Editora Asa criven, M. & Stufflebeam, D. (1978). *Avaliação Educacional: perspectivas – procedimentos, alternativas*. Petrópolis: Vozes.

Rodrigues, A. (2013). *Dispositivos da avaliação: técnicas e instrumentos*. In Peralta, M. H. & Roldão, M. C. (Org), (2013). *Formação em Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Mundos Sociais

Ruivo, J. & Trigueiros, A. (Coord). (2009). *Avaliação de Desempenho de Professores*. Portugal. Edição Associação Nacional de Professores: Rvj Editores

Sanches, M. (2008). *Professores Novo estatuto e Avaliação de Desempenho: identidade, visão e instrumento para a ação*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Salgueiro, A. C. & Costa, J. A. (2008). *Lógica de ação organizacional na avaliação de desempenho docente: dados de um estudo de caso sobre o primeiro ciclo avaliativo (2007 – 2009)*. In Alves, M. P.; Costa, N. & Machado, E. A. (2008). *Avaliação do desempenho Docente: Compreender a complexidade a decisão*. Portugal, Santo Tirso: De Facto Editora.

Santos, A. A. dos. (2009). *Avaliação de professores em Portugal: modelos e perspectivas*. In Ruivo, J. & Trigueiros, A. (Coord). (2009). *Avaliação de Desempenho de Professores. Portugal*. Edição Associação Nacional de Professores: Rvj Editores

Simões, Gonçalo. (2001). *A avaliação do desempenho docente: contributo para uma análise crítica*. Texto Editora.

Selltiz, C. (1967). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Herder

Silva, F. L. da V. & Machado, E. A. (2008). *Equidade e Objetividade na Avaliação de Desempenho Docente: a prática de utilização dos instrumentos de registo*. In Alves, M. P.; Costa, N. & Machado, E. A. (2008). *Avaliação do desempenho Docente: Compreender a complexidade a decisão*. Portugal, Santo Tirso: De Facto Editora.

Tardif, L. & Faucher, C. (2010). *Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores*. In *O pólo de Excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Porto Editora.

Trindade, R.; Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Trigueiros, J. R. A. Org. (2009) *Avaliação de Desempenho de Professores*. Associação Nacional de Professores: Rvj editores.

Tucker, P. D. & Stronge, J. H. (2007). *A avaliação dos professores e os resultados dos alunos*. Porto: ASA Editores.

Viera. F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Portugal: Edições ASA.

Yin, R. (2005). *Estudo de Casos: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Legislação Consultada

Decreto Regulamentar nº 7/08 de 23 de Abril de 2008.

Regulamentação e princípios sobre a avaliação de desempenho docente.

Lei de base do Sistema de Educação nº 13/01 de 31 de Dezembro de 2001

Lei de base do Sistema de Educação nº 17/16 de 7 de Outubro de 2016

ANEXOS

Anexo A: Carta de solicitação de participação das escolas na presente investigação.

Exma. Senhora

Diretora da Escola

Assunto: pedido de autorização para a efetivação de um estudo de pesquisa, com o propósito de elaborar a Dissertação do Mestrado em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Desempenho Docente.

Maria Luisa Palma Kanhanga Marques, estudante do mestrado, na Universidade Católica Portuguesa, veem por este meio, solicitar a V. Ex^a. que permita a realização da pesquisa de campo na escola da qual é diretora, no âmbito do mestrado em Ciências da Educação especialidade de Supervisão Pedagógica e Avaliação de Desempenho Docente, em curso na Universidade acima referida, sob orientação da Professora Maria Helena Peralta.

O estudo que nos propomos realizar, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de novas ideias, centra-se no domínio da avaliação de desempenho docente, tendo como intenção, conhecer e compreender a perceção que os professores têm sobre a realização da avaliação do seu desempenho, e como esta contribui para o desenvolvimento da sua profissionalidade.

A investigação efetivar-se-á durante o primeiro trimestre, isto é, de Fevereiro a Abril, (entrevistas) e o segundo trimestre, de Maio a Julho (observação do processo avaliativo) de 2017. Com vista á sua realização, necessitamos que nos seja concedida a autorização para efetivarmos as entrevistas semiestruturadas e a análise documental no primeiro período, bem como, no segundo período a observação da realização da avaliação de desempenho docente.

Os dados recolhidos durante a pesquisa, serão apresentados no relatório final do estudo, estando totalmente garantida a confidencialidade e o anonimato, procurando estar de acordo com aos princípios éticos de investigação.

Agradecemos desde já a atenção dispensada por V. Exa, apresentando cordialmente os melhores cumprimentos.

Maria Luisa Palma kanhanga Marques

30 de Novembro de 2016

Anexo B: Carta de convite à participação dos professores

Estimada (o) colega

Maria Luisa Palma Kanhanga Marques, professora auxiliar do Instituto Superior Dom Bosco, estudante de mestrado na Universidade Católica Portuguesa, veem, por este meio, solicitar a sua colaboração para a realização da pesquisa de campo na escola da qual é docente, no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, especialidade de Supervisão Pedagógica e Avaliação de Desempenho Docente, em curso na Universidade acima referida, sob orientação da Professora Maria Helena Peralta.

A entrevista semiestruturada e a observação do processo de avaliação que pretendemos realizar com a/o senhor/a professor/a, com a finalidade de obter informação relevante e credível para a pesquisa constituem, instrumentos de recolha de dados essenciais para o nosso estudo, cujo o foco é avaliação do desempenho docente.

Os dados obtidos durante a recolha, são fundamentais ao estudo em curso, de maneira a permitir obter informação sobre os seguintes aspectos: saber qual a perceção que os professores têm sobre o modo como a avaliação de desempenho docente é realizado e como o seu resultado se reflete na profissionalidade docente.

A realização deste estudo é importante na medida em que poderá, por um lado, contribuir para um entendimento mais alargado e profundo sobre a realização da avaliação de desempenho docente e, por outro lado, contribuir para o avanço da ciência, ou seja, tratar cientificamente as condições de trabalho docente em Angola.

O estudo destina-se aos professores do ensino secundário do primeiro ciclo que atuam nas escolas alvo do estudo no município de Viana.

Tratando-se de uma investigação académica, solicita-se a maior responsabilidade ao responder à questões. As respostas recolhidas serão unicamente utilizadas para os fins académicos aqui anunciados, pelo que se apela ao seu valioso contributo para o avanço desta investigação. Informa-se que se garante o seu anonimato e a confidencialidade.

Maria Luisa Palma Kanhanga Marques

30 de Novembro de 2016

Anexo C: Dados de caracterização dos entrevistados

Vale lembrar que a participação de todos e de cada um é de extrema importância e um contributo de grande valor para o desenvolvimento do trabalho em curso, cada resposta dada, é para nós relevante. Garantimos o anonimato e a confidencialidade absoluta de todos os professores entrevistados e dos dados recolhidos.

1-Idade:

2-Género M ☐ F ☐

3-Habilitação académica:

E especializado em:

4-Anos de serviço, em geral:

4.1-Anos de serviço nesta escola:

4.2- Classes em que lecionas:

4.3- Disciplina que lecionas:

Muitíssimo obrigada, pela participação

Maria Luisa Palma Kanhanga Marques

30 de Novembro de 2016

Anexo D: Guião de entrevista para os professores do ensino secundário

DIMENSÕES	OBJETIVOS	TÓPICOS	BASE DE QUESTIONAMENTO
Legitimação da entrevista	-Apresentar-se e apresentar o estudo -Agradecer a disponibilidade -Motivar o entrevistado para colaborar .-Pedir autorização para gravar	- Explicitação do estudo - Contributo do entrevistado - Pertinência da problemática - Autorização para gravar	- Apresentação - Contextualização e relevância do estudo - Motivação do entrevistado - Pedido de autorização para gravar - Garantia de confidencialidade e de anonimato.
Condições de realização da ADD	-Conhecer as condições da escola para a realização da ADD -Analisar o contexto escolar	-Existência de ADD na escola -Condições de realização da ADD	- A ADD é uma realidade na sua escola? - Como caracteriza o clima relacional na escola? - Quantos professores têm a escola? Quantos foram/estão a ser/vão ser avaliados? - Quem são os avaliadores?
Autoavaliação da prática segundo o docente	-Conhecer a opinião dos docentes sobre a sua prática e a ADD.	-Prática profissional -Conhecimento da ADD avaliados e avaliadores	- Como vê a profissionalidade docente atualmente? - Como caracteriza a sua prática docente? - Quais são os aspetos mais bem-sucedidos/ as suas características mais positivas? Quais as menos positivas/ as que precisam de melhorar? - Qual a importância dada à ADD na formação inicial? - De que modo concebes a ADD?
Processo de heteroavaliação do desempenho docente na escola	-Compreender o modo como se realiza a ADD na escola. -Referenciar os instrumentos utilizados. -Detetar constrangimentos ao	-Realização da ADD -Indicadores da ADD -Constrangimentos	- Como se realiza a ADD nesta escola? - Quais são as dimensões utilizadas na ADD? Concordas com esses indicadores? Quais utilizarias se pudesses? - Há constrangimentos no processo de ADD na escola? Se sim, quais?

	processo.		
Avaliação do impacto da ADD na prática/ no desenvolvimento profissional	-Identificar efeitos resultantes da realização da ADD na prática e no desenvolvimento profissional docente	Reflexo da ADD na prática docente e no desenvolvimento profissional	- O modo como é realizada a ADD faz dela um instrumento de mudança e de melhoria das práticas? - Quais são as mudanças verificadas na sua prática? - A ADD contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes? De que modo?
Meta-avaliação da ADD	-Saber como os docentes avaliam a ADD	Avaliação da ADD pelos avaliados/ entrevistados	- Que importância atribui à ADD? - A ADD valorizou as tuas características mais positivas? Melhorou as menos positivas? - Como avalia a ADD, em geral? - Como avalia a ADD realizada nesta escola?

Anexos E: Quadro codificado da análise de conteúdos das entrevistas aos professores.

Categoria, subcategoria emergente: a priori e indicadores

I. Conhecer as condições da escola de realização da avaliação de desempenho docente e analisar o contexto escolar.

1.1 Existência da avaliação de desempenho docente na escola.

1.1.1. Sim, como processo de apreciação sistemática do desempenho docente.

1.1.2. Sim, como processo que serve para julgar ou estimar o valor de um professor.

1.1.3. Sim, como processo de julgamento das atividades docentes para fundamentação do aumento salarial.

1.1.4. Sim, 1.1.4. Sim, processo de acompanhamento das atividades e das potencialidades de cada docente.

1.2. Caracterização do clima relacional da escola

1.2.1. Com os alunos é boa, apesar de algumas atitudes de indisciplina, bem como com a direção, que todo tem feito para tal.

1.2.2. Com a direção da escola é bastante boa, apesar de muitas vezes ser regida pela cultura colegial e com os colegas é bastante boa.

1.2.3. Entre colegas e não só é saudável e colaborativa.

1.2.4. Com a comunidade educativa procura-se sempre dar o melhor.

1.3. Número de professores em cada escola e quantos têm sido avaliados.

1.3.1. Na escola escolinha da Paz são quarenta e quatro professores.

1.3.2. Na escola Comandante Pedro de Castro Van-Dunem Loy são quarenta e quatro professores.

1.3.3. Em ambas as escolas avalia-se todos os professores, sem exceção.

1.4. Avaliadores: quem deve avaliar o desempenho do professor.

1.4.1. Internamente é o órgão diretivo, podendo ser a diretora ou subdiretor pedagógico.

1.4.2. Externamente é uma comissão constituída pela delegação de educação de cada município ou provincial em companhia da diretora da escola.

1.4.3. Em alguns casos, são ambos os órgãos a avaliar, depende muito da prestação de serviço da escola.

II. Auto-avaliação da prática segundo o docente e conhecimento sobre a avaliação de

desempenho docente vigente.

2. 1. Opinião dos docentes sobre a profissionalidade docente atualmente.

- 2.1.1. Está melhor do que antes, mas já devia estar melhor, já era tempo de estar melhor.
- 2.1.2. A nossa profissão nos dias de hoje é um pouco debilitada, há pouco empenho, fazendo com que o ensino não tenha muita qualidade.
- 2.1.3. Já estive pior, mas nos últimos cinco anos houve algumas melhorias, não sendo o suficiente.
- 2.1.4. Continuamos a ter altos e baixos, mas nessa altura devia estar melhor.
- 2.1.5. Esta em fase de desenvolvimento, mas ainda falta para atingir uma melhor prestação.
- 2.1.6. Até certo ponto é muito fraca e isto deve-se ao pouco desempenho dos professores.
- 2.1.7. Debilitada, principalmente pelo fraco desempenho dos professores e consequentemente um fraco desempenho dos alunos.

2. 2. Caracterização da prática docente segundo o professor.

- 2.2.1. Independentemente das dificuldades, procura-se dar o melhor para os alunos.
- 2.2.2. Procura-se conciliar a prática e a teoria, adaptando-se as características dos alunos.
- 2.2.3. Consoante a disciplina que se leciona procura-se dominar os conteúdos da melhor maneira possível.
- 2.2.4. Além das condições oferecidas pela escola, busca-se outros meios para responder de modo eficaz a prática.
- 2.2.5. Exercer a atividade docente de acordo com o que se estabelece a nível do ministério.
- 2.2.6. Ser um bom profissional, dominando bem a prática docente.
- 2.2.7. Um profissional procura fazer bem a sua prática, e é isso que fazemos diariamente na escola.
- 2.2.8. Com a elaboração dos planos de aulas é possível atingir os objetivos programados.
- 2.2.9. Com o domínio das competências técnicas e profissionais damos o melhor de nós.

2.3. Os aspectos mais bem-sucedidos da prática docente.

- 2.3.1. Adequação dos instrumentos encontrados na escola aos conteúdos a serem ensinados
- 2.3.2. O uso obrigatório do plano de aula, sendo a ferramenta relevante na execução da prática docente.
- 2.3.3. Proporcionar aprendizagens reais aos alunos.
- 2.3.4. O saber conciliar a teoria e a prática.
- 2.3.5. Satisfação de se atingir quase sempre os programas estabelecidos a nível municipal e provincial.

2.4. Os aspectos menos positivos da prática docente.

2.4.1. Falta de dedicação de alguns alunos em sala de aula, nunca é possível atingir 100% dos objetivos educativos.

2.4.2. Ausência de meios tecnológicos como instrumento de ensino.

2.4.3. Carência de alguns materiais didáticos próprios para a execução de algumas atividade docente.

2.5. Importância da avaliação de desempenho docente na formação inicial, segundo os professores.

2.5.1. Permite aprendizagem conceitual e muito mais sobre o que é, e como devemos ser avaliado.

2.5.2. Promove o desenvolvimento profissional e pessoal do professor.

2.5.3. Habilita pedagógica e tecnicamente o professor.

2.5.4. Favorece melhor a dinamização da prática e o crescimento pessoal.

2.5.5. Ajuda na divulgação de boas práticas, quando se tem conhecimento e domínio teórico sobre o programa.

2.5.6. Permite articular a teoria e a prática.

2.5.7. Promove reflexões sobre como a prática esta ser dinamizada, tendo em conta a teoria aprendida.

2.6. O modo como os professores concebe a avaliação de desempenho docente vigente.

2.6.1. Como uma prática que serve para educar os professores.

2.6.2. Como um mecanismo de ajuda de superação das falhas encontradas nas práticas docentes.

2.6.3. Como um processo que ajuda na promoção de carreira.

2.6.4. Como instrumento de apoio e formação contínua.

2.6.5. Como prática que ajuda o professor a ganhar cada vez mais responsabilidade da sua prática.

III. Processo de hétero-avaliação do desempenho docente na escola.

3.1. Realização da avaliação de desempenho docente na escola.

3.1.1. É realizado durante uma aula após o aviso de uma semana antes.

3.1.2. Em cada trimestre observa-se somente uma aula de cada professor.

3.1.3. Avalia-se toda prática do professor, desde o plano de aula, os instrumentos a serem utilizados, a interação com os alunos, o domínio dos conteúdos e modo como o transmite.

3.2. Indicadores utilizados no processo de avaliação.

3.2.1. Avalia-se toda atividade docente dentro da sala de aula.

3.2.2. Avalia-se a disciplina profissional como a pontualidade, assiduidade, o cumprimento das

normas e expedientes da escola, relação estabelecida entre colegas e estes com a direção da escola.

3.2.3. Avalia-se as tarefas complementares como a participação das atividades extracurricular, a criatividade do professor em inovar qualquer atividade da escola e a participação espontâneas nas atividades da escola.

3.3. Concordância com os indicadores durante a avaliação de desempenho docente.

3.3.1. Sim, porque inclui toda prática do professor, o que permite detetar falhas e assim melhorar.

3.3.2. Sim, ajuda no aprimoramento de alguns aspectos da prática docente em caso de falha.

3.3.3. Sim, promove a articulação das várias atividades que devem ser exercidas por um professor.

3.3.4. Sim, foram bem selecionadas e elaboradas já que abrange toda a prática docente.

3.3.5. Mais ou menos, é o que está legislado e por isso temos o dever de aceitar.

3.4. Existência de constrangimento durante o processo da avaliação de desempenho docente.

3.4.1. Não, o processo tem corrido da melhor forma.

3.4.2. Algumas vezes quando a nota atribuída não condiz com a nota que se espera.

3.4.3. Não, apesar de não haver nenhum feedback apos cada secção.

VI. Impacto/reflexo da avaliação de desempenho docente na prática e no desenvolvimento profissional do professor segundo os professores.

4.1. O modo como é realizado a avaliação de desempenho docente faz dela um instrumento de mudança e melhoria da prática.

4.1.1. Sim faz, por meio dela procura-se ter mais responsabilidade da nossa prática.

4.1.2. Sim, permite identificar as dificuldades formativas.

4.1.3. Assegura corretamente a realização das atividades educativas e com isso melhorar todos os dias.

4.1.4. Enriquece a partilha de informações fundamentais para o sucesso das práticas letivas.

4.1.5. Corresponsabiliza cada docente a progredir na sua carreira profissional.

4.1.6. Atualiza permanentemente o conhecimento.

4.1.7. Dispõe de recursos de apoio necessários para o bom exercício da profissão.

4.1.8. Permite a articulação da função sumativa e formativa.

4.2. Mudanças verificadas na prática dos professores.

4.2.1. Hoje ministra-se bem as aulas, melhorou-se bastante com base em algumas críticas.

4.2.2. Melhorou-se bastante a pontualidade, assiduidade e a responsabilidade.

4.2.3. Aperfeiçoou-se o cumprimento das normas e os expedientes da escola.

4.2.4. Fortaleceu mais as relações estabelecidas entre colegas e estes com a direção da escola.

4.3. Contribuição da avaliação de desempenho docente no desenvolvimento dos docentes.

4.3.1. Promove reflexão coletiva e individual sobre o trabalho docente.

4.3.2. Contribui qualitativamente para a prática e formação contínua.

4.3.3. Ajuda na promoção da carreira profissional.

4.3.4. Incentiva melhorias contínuas por meio da vertente formativa.

4.3.5. Fortalece mais a responsabilidade pela prática educativa.

V. Meta-avaliação da avaliação de desempenho docente pelos próprios avaliados (entrevistados).

5.1. Importância atribuída à avaliação de desempenho docente.

5.1.1. Positiva, desperta a necessidade de superação constante.

5.1.2. Aumenta o prestígio social e profissional dos professores.

5.1.3. Dita a qualidade do trabalho do professor e promove auto-crítica.

5.1.4. Por ser uma prática sistemática exige melhoria constante da prática

5.1.5. Permite cada um ter consciência dos seus pontos fortes e fracos.

5.2. Valorização das características positivas pela avaliação de desempenho docente.

5.2.1. Sim, ao avaliar as dimensões legisladas pontua-se positivamente as que melhor foram apresentadas.

5.2.2. Os avaliadores elogiam as práticas positivas.

5.2.3. Divulga-se as boas práticas diante dos colegas.

5.3. Avaliação de desempenho de modo geral.

5.3.1. Bom mais ainda precisa-se melhorar.

5.3.2. Excelente.

5.3.3. É uma prática nova que requer melhoria mas mesmo assim já surti efeitos nas práticas docentes.

5.3.4. Promove processos dinâmicos e estratégicos.

**Anexo F: Análise de conteúdo das entrevistas efetuadas aos professores da escola
Escolinha da Paz e da Comandante Pedro de Castro Van-Dunem Loy.**

I. Conhecer as condições da escola de realização da avaliação de desempenho docente e analisar o contexto escolar.		
Subcategorias	Indicadores	Unidade de registo
1.1 Existência da avaliação de desempenho docente na escola.	1.1.1. Sim, como processo de apreciação sistemática do desempenho docente.	Apreciação sistemática do nosso desempenho.
	1.1.2. Sim, como processo que serve para julgar ou estimar o valor de um professor.	- É um processo voltado mais para apreciação sistemática das competências do professor em termo do seu domínio as práticas docentes em sala de aula
	1.1.3. Sim, como processo de julgamento das atividades docentes para fundamentação do aumento salarial.	- Eu acho que é um processo que visa Acompanhar nossas atividades enquanto professores dentro da instituição, avaliando também nossas competências
	1.1.4. Sim, processo de apreciação das potencialidades de cada docente.	- Não é um processo para reclamar, porque veio para acompanhar a nossa prática como professores. - Faz apreciação as nossas potencialidades.
	1.2.1. Com os alunos é boa, apesar de algumas atitudes de indisciplina.	É boa, mais alguns alunos ainda comete indisciplina e isto dificulta um pouco o nosso trabalho.
	1.2.2. Com a direção da escola é bastante boa, apesar	As relações nesta escola são bastante boa em termos de convivência, mas quanto a

1.2. Caraterização do clima relacional da escola	de muitas vezes ser regida pela cultura colegial.	participação das atividades extracurricular é por ordem da direção, até porque o não cumprimento implica sanções.
	1.2.3. Entre colegas é saudável e colaborativa.	Eu e os meus colegas temos uma relação bastante boa, partilhamos todo que vivemos aqui na escola, ajudamo-nos muito.
	1.2.4. Com a comunidade educativa procura-se dar o melhor.	Aqui cada um de nós procura dar o melhor de si com os encarregados de educação e com outras pessoas com os quias convivemos e trabalhamos.
1.3. Número de professores em cada escola e quantos têm sido avaliados.	1.3.1. Na escola escolinha da paz são quarenta e quatro professores.	- Nesta escola somos quarenta e quatro professores efetivos e não temos colaboradores.
	1.3.2. Na escola Comandante Pedro de Castro Van-Dunem Loy são quarenta e quatro professores.	Somos quarenta e quatro professores.
	1.3.3. Em ambas as escolas avalia-se todos os professores, sem exceção.	Cá na nossa escola somos todos avaliados sem exceção
1.4. Avaliadores: quem deve avaliar o desempenho do professor.	1.4.1. Internamente é o órgão diretivo, podendo ser a diretora ou subdiretor pedagógico.	Algumas vezes somos avaliados pela diretora e outras pelo subdiretor pedagógico. Tudo depende da direção
	1.4.2. Externamente é uma	Quando há problemas internos, aparece cá

comissão enviada pela uma delegação municipal para nos avaliar, o delegação de educação de processo geralmente é mais duro porque não cada município ou existe uma interação próxima, é tudo muito provincial. burocrático e oficial

1.4.3. Em alguns casos, são Algumas vezes a diretora convida a delegação ambos os órgãos a avaliar, municipal para fazer parte do processo. Este depende muito da prestação método é bom apesar de fortificar mais a da escola. burocracia, formalidade.

II. Auto-avaliação da prática segundo o docente e conhecimento sobre a avaliação de desempenho docente vigente.

Subcategorias	Indicadores	Unidade de registo
2. 1. Opinião dos docentes sobre a profissionalidade docente atualmente.	2.1.1. Está melhor do que antes, mas já devia estar melhor, já era tempo de estar melhor.	- Segundo o que penso e vejo, já devia estar muito melhor, já era altura de termos uma profissionalidade bem melhor do que a atual. Devíamos ser capazes de trabalharmos com os meios tecnológicos, primarmos mais pelos projetos de capacitação de curto e longos prazos.
	2.1.2. A nossa profissão nos dias de hoje é um pouco debilitada, há pouco empenho, fazendo com que o ensino não tenha muita qualidade.	
	2.1.3. Já estive pior, mas nos últimos cinco anos houve algumas melhorias, não sendo o suficiente.	- A profissionalidade docente está enfraquecida pelo facto dos professores apresentarem fraco desempenho e por

2.1.4. Continuamos a ter altos e baixos, nessa altura devia estar melhor.	consequente regista-se o fraco desempenho dos alunos a partir dos resultados expressos nas provas.
2.1.5. Esta em fase de desenvolvimento, ainda falta para atingir uma melhor prestação.	Hoje em dia podia estar bem melhor do que está, com tanta evolução podíamos ter uma educação eficaz, capaz de satisfazer a todos.
2.1.6. Até certo ponto é muito fraca e isto deve se ao pouco desempenho dos professores.	Nós não conseguimos responder a todos alunos do mesmo modo, precisamos melhorar
2.1.7. Debilitada, principalmente pelo fraco desempenho dos professores e consequentemente um fraco desempenho dos alunos.	O ensino aqui esta debilitada, nós não conseguimos responder as expetativas dos alunos, nem dos encarregados de educação e um dos fatores, acreditamos sermos nós.
2. 2. Caraterização da prática docente segundo o professor.	2.2.1. Independentemente das dificuldades, procura-se dar o melhor para os alunos.
	2.2.2. Procura-se conciliar a prática e a teoria, adaptando-se as características dos alunos.
	2.2.3. Consoante a disciplina que se leciona procura-se dominar os

conteúdos da melhor maneira possível.	
2.2.4. Além das condições oferecidas pela escola, busca-se outros meios para responder de modo eficaz a prática.	Sendo educadores que somos, procuramos dar o melhor de nós mesmo quando falta condições próprias a ação docente. Buscamos completar a programação que vem do Ministério da Educação.
2.2.5. Exercer a atividade docente de acordo com o que se estabelece a nível do ministério.	
2.2.6. Ser um bom profissional, dominando bem a prática docente.	
2.2.7. Um profissional procura fazer bem a sua prática, e é isso que fazemos diariamente na escola.	Todos os dias tentamos dar um melhor de nós, exercendo bem a nossa prática docente.
2.2.8. Com a elaboração dos planos de aulas é possível atingir os objetivos programados.	Temos a obrigação de dar aulas com o plano de aula, e é através dela que conseguimos atingir os programas estabelecidos pelo estado.
2.2.9. Com o domínio das competências técnicas e profissionais damos o melhor de nós.	Com o conhecimento, técnicas que adquirimos na formação inicial conseguimos dar o melhor que esperamos de nós.
2.3.1. Adequação dos instrumentos encontrados na escola aos conteúdos a serem ensinados	Independentemente dos recursos encontrados cá na escola, buscamos adapta-los a realidade dos alunos.

2.3. Os aspectos mais bem-sucedidos da prática docente.	2.3.2. O uso obrigatório do plano de aula, sendo a ferramenta relevante na execução da prática docente.	O uso obrigatório dos planos de aulas, faz com que os objetivos sejam alcançados
	2.3.3. Proporcionar aprendizagens reais aos alunos.	
	2.3.4. O saber conciliar a teoria é prática. 2.3.5. Satisfação de se atingir quase sempre os programas estabelecidos a nível municipal e provincial.	Na minha prática docente os aspectos mais positiva é a capacidade que tenho de conciliar a prática que eu adquiri durante a formação e a prática adquirida pela experiência e a fase probatória.
2.4. Os aspectos menos positivos da prática docente.	2.4.1. Falta de dedicação de alguns alunos em sala de aula, nunca é possível atingir 100% dos objetivos educativos.	São vários os aspectos negativos da prática docente mas incomoda mais o facto de conseguir alcançar todos os alunos como devia e como consequência nem todos os alunos obtêm resultados positivos.
	2.4.2. Ausência de meios tecnológicos como instrumento de ensino.	A falta de materiais também contribui para o fracasso dos alunos.
	2.4.3. Carência de alguns materiais didáticos próprios para a execução de algumas atividade docente.	
	2.5.1. Permite aprendizagem conceitual e muito mais sobre o que é, e como devemos ser avaliado.	- Do ponto de vista a avaliação de desempenho docente é muito importante, ajuda nós a

2.5. Importância da avaliação de desempenho docente na formação inicial, segundo os professores.	2.5.2. Promove o desenvolvimento profissional e pessoal do professor.	progredir bastante em nossas práticas letivas.
	2.5.3. Habilita pedagógica e tecnicamente o professor.	- Nos seminários de capacitação, aprendemos os conceitos avaliativos e como devemos ser avaliados. Esta prática favorece-nos a aquisição de novas técnicas, habilitando-se pedagogicamente.
	2.5.4. Favorece melhor a dinamização da prática e o crescimento pessoal.	- Favorece muito a dinamização da minha prática e o meu crescimento pessoal.
	2.5.5. Ajuda na divulgação de boas práticas, quando se tem conhecimento e domínio teórico sobre o programa.	- A avaliação de desempenho na formação inicial permitiu que eu obtivesse conhecimento necessário, de forma a promover reflexões sobre como a prática esta ser dinamizada e isto só foi e é possível por ter adquirido antes a teoria.
	2.5.6. Permite articular a teoria e a prática.	- Por ter aprendido algumas noções de avaliação, na sua implementação não só conciliei a teoria e prática mais me desenvolvi profissional e pessoalmente como professor.
	2.5.7. Promove reflexões sobre como a prática esta ser dinamizada, tendo em conta a teoria aprendida.	-Deu me a oportunidade de agregar a teoria e prática.
	2.6.1. Como uma prática que serve para educar os professores.	- Eu concebo a avaliação

2.6. O modo como os professores concebe a avaliação de desempenho docente vigente.	2.6.2. Como um mecanismo de ajuda de superação das falhas encontradas nas práticas docentes.	como um mecanismo que surgiu para melhorar a minha prática como professor, motiva-me a continuar a investir na minha formação contínua.
	2.6.3. Como um processo que ajuda na promoção de carreira.	- Ganho mais responsabilidade
	2.6.4. Como instrumento de apoio e formação contínua.	- Ajuda-me a superar algumas falhas da prática em sala de aula.
	2.6.5. Como prática que ajuda o professor a ganhar cada vez mais responsabilidade da sua prática.	- É um mecanismo que visa promover a minha carreira em termo de progressão.

III. Processo de hétero-avaliação do desempenho docente na escola.

Subcategorias	Indicadores	Unidade de registo
3.1. Realização da avaliação de desempenho docente na escola.	3.1.1. É realizado durante uma aula após o aviso de uma semana antes.	- Somos avaliados em apenas uma aula em cada trimestre. Observam toda a nossa aula, começando pela minha postura, o modo como dou � aula, os instrumentos que uso, a minha interação com os alunos, o domínio que tenho dos conteúdos a serem apresentados.
	3.1.2. Em cada trimestre observa-se somente uma aula de cada professor.	- Sou avisada uma semana antes e
	3.1.3. Avalia-se toda	

	prática do professor, desde quando chega o dia, recebo o avaliador o plano de aula, os em minha sala de aula e a observação instrumentos a serem começa. utilizados, a interação com os alunos, o domínio dos conteúdos e modo como o transmite.
3.2. Indicadores utilizados no processo de avaliação.	3.2.1. Avalia-se toda atividade docente dentro da sala de aula.
	3.2.2. Avalia-se a disciplina profissional - Avaliam toda a nossa atividade como a pontualidade, docente dentro da sala de aula. assiduidade, o cumprimento das normas e - Avaliam também atividades expedientes da escola, disciplinares como a pontualidade, relação estabelecida entre assiduidade, o cumprimento das normas colegas e estes com a e expedientes da escola, relação direção da escola. estabelecida entre colegas e estes com a direção da escola.
	3.2.3. Avalia-se as tarefas complementares como a - Avaliam as nossas tarefas participação das atividades complementares como a participação das atividades extracurricular, a das atividades extracurricular, a criatividade do professor em inovar qualquer atividade da escola e a participação espontâneas nas atividades da escola.

3.3. Concordância com os indicadores durante a avaliação de desempenho docente.	3.3.1. Sim, porque inclui toda prática do professor, o que permite detetar falhas e assim melhorar.	
	3.3.2. Sim, ajuda no aprimoramento de alguns aspectos da prática docente em caso de falha.	- Somos avaliados nos seguintes indicadores assiduidade, colaboração extra letiva e quando se fala da assiduidade estamos a falar também do número de faltas dos professores, ausência na escola, relação professor aluno, professor direção da escola e todas as partes.
	3.3.3. Sim, promove a articulação das várias atividades que devem ser exercidas por um professor.	- É realizada uma vez por ano. A equipa avaliativa assiste a aula do professor e avaliam o plano de aula, o modo como dou a aula, a postura e clima em sala de aula com os alunos. São várias, desde apresentação das aulas, a motivação com os alunos, isto é, todas as fazes didáticas, assiduidade, pontualidade, relação com os professores e outros membros da instituição, participação das atividades extra escolares.
	3.3.4. Sim, foram bem selecionadas e elaboradas já que abrange toda a prática docente.	
	3.3.5. Mais ou menos, é o que está legislado e por isso temos o dever de aceitar.	
3.4. Existência de constrangimento	3.4.1. Não, o processo tem corrido da melhor forma.	- Nunca houve constrangimento das vezes em que fui avaliado - Não - Um processo que tem corrido bem
	3.4.2. Algumas vezes	- Só houve uma vez porque a nota que o

durante o processo da avaliação de desempenho docente.	quando a nota atribuída não condiz com a nota que se espera.	avaliador atribuiu não condizia com a minha prestação e não assinei a ficha. - Descordei algumas vezes da nota. - Os poucos constrangimentos que ocorre são por causa das notas.
	3.4.3. Não, apesar de não haver nenhum feedback apos cada secção.	- Não, mais nunca eles nos dão informações de como o processo correu. - Além da nota, não nós dizem como ocorreu o processo de avaliação.

VI. Impacto/reflexo da avaliação de desempenho docente na prática e no desenvolvimento profissional do professor segundo os professores.

Subcategorias	Indicadores	Unidade de registo
	4.1.1. Sim faz, por meio dela procura-se ter mais responsabilidade da nossa prática.	- Até agora já registo benefícios dessa avaliação de desempenho por informar como ministro as minhas aulas, deu me conhecimento para atingir os objetivos. Estes benefícios fizeram-me crescer como professor e não só.
4.1. O modo como é realizado a avaliação de desempenho docente faz dela um instrumento de mudança e melhoria da prática.	4.1.2. Sim, permite identificar as dificuldades formativas.	- Falta um pouco de rigor na sua efetivação, mais do jeito que se tem avaliado em função somente do cumprimento normativo, acredito que haverá melhorias gradativas e não imediatas. No meu caso além da preocupação com o cumprimento das atividades, permitiu também a articulação da prestação de conta e a minha formação.
	4.1.3. Assegura corretamente a realização das atividades educativas e com isso melhorar todos os dias.	

4.1.4. Enriquece a partilha de informações fundamentais para o sucesso das práticas letivas.	
4.1.5. Corresponsabiliza cada docente a progredir na sua carreira profissional.	- Avaliação de desempenho docente faz com que eu obtenha cada vez mais responsabilidade pela minha docência. - Me responsabiliza da minha prática.
4.1.6. Atualiza permanentemente o conhecimento.	- Sempre que sou avaliada acabo por revisar mais a minha prática e todo conhecimento que já tenha adquirido.
4.1.7. Dispõe de recursos de apoio necessários para o bom exercício da profissão.	- Independentemente de não feedback sobre como ocorre o processo, a partir da ficha de avaliação encontramos itens a serem melhorados e os que são destacados como aspectos positivos. - Os aspectos a serem melhorados, considero pontos de melhoria. - Organizam pequenos seminários para a superação dos aspectos negativos registados durante as nossas avaliações.
4.1.8. Permite a articulação da função sumativa e formativa.	- Ao velarem para a nossa progressão de carreira, realiza-se a parte formativa não de modo oficial mais de forma implícita e isso
4.2.1. Hoje ministra-se bem as aulas, melhorou-se bastante com base em	faz com que as nossas aulas sejam bem dadas.

4.2. Mudanças verificadas na prática dos professores.	algumas críticas.	
	4.2.2. Melhorou-se bastante a pontualidade, assiduidade e a responsabilidade.	- A avaliação impulsionou me e aos meus colegas para a melhorar a nossa prática. Alguns professores sem um monitoramento ficam estagnados e este projeto, por abranger todos, faz com que todos tenham a preocupação de satisfazer não só a própria prática mas também a identidade patronal
	4.2.3. Aperfeiçoou-se o cumprimento das normas e os expedientes da escola.	
	4.2.4. Fortaleceu mais as relações estabelecidas entre colegas e estes com a direção da escola	- Na verdade não tenho estado mal nas avaliações, só tenho até a agradecer a mim mesmo pela responsabilidade que tenho tomado para a execução - Atualmente as avaliações têm ajudado-nos bastante no melhoramento das práticas letivas em sala de aulas.
	4.3.1. Promove reflexão coletiva e individual sobre o trabalho docente.	- Esta prática vem responsabilizar os professores com relação a sua prática na escola e não só. Para os professores que querem evoluir profissionalmente vem dar ferramentas necessárias para melhorar as suas práticas, permite aos professores tomarem consciência de como realizam o seu trabalho. Por isso somos chamados a ser avaliados em todo que fazemos
	4.3.2. Contribui qualitativamente para a prática e formação contínua.	
	4.3.3. Ajuda na promoção da carreira profissional.	

	4.3.4. Incentiva melhorias contínuas por meio da vertente formativa.
	4.3.5. Fortalece mais a responsabilidade pela prática educativa.

V. Meta-avaliação da avaliação de desempenho docente pelos próprios avaliados (entrevistados).

Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
5.1. Importância atribuída à avaliação de desempenho docente.	5.1.1. Positiva, desperta a necessidade de superação constante.	- Mesmo focalizando mais a progressão de carreira, desperta em mim o interesse de continuar a superar os fracassos e melhorar. - Atribuo positivamente o processo avaliativo
	5.1.2. Aumenta o prestígio social e profissional dos professores.	- Não só é importante, como também aumentou significativamente a minha posição social. - Ao pontuarmos positivamente, nós sentimos socialmente bem.
	5.1.3. Dita a qualidade do trabalho do professor e promove auto-crítica.	- Quando vemos aspectos negativos na ficha, automaticamente refletimos sobre o que terá corrido mal.
	5.1.4. Por ser uma prática sistemática exige melhoria constante da prática	- A avaliação de desempenho é importante proporciona qualidade no meu trabalho, me faz pensar em como melhorar.

	5.1.5. Permite cada um ter consciência dos seus pontos fortes e fracos.	
5.2. Valorização das características positivas pela avaliação de desempenho docente.	5.2.1. Sim, ao avaliar as dimensões legisladas pontua-se positivamente as que melhor foram apresentadas.	- Sim, valorizam as características positivas da minha prática sempre que pontuam com bom e muito bom. - Valoriza sim, quando reconhecem positivamente a minha prática
	5.2.2. Os avaliadores elogiam as práticas positivas.	- Sim, elogiam quando caminho bem - Na ficha colocam correto é porque de algo modo eu correspondi as suas expetativas.
	5.2.3. Divulga-se as boas práticas diante dos colegas.	- Elogiam-nos a frentes dos colegas.
5.3. Avaliação de desempenho de modo geral.	5.3.1. Bom mais ainda precisa-se melhorar.	- Para mim é um processo bom, mais tem que melhorar
	5.3.2. Excelente.	- Não tenho motivos para reclamar o processo de avaliação, pelo contrário acho excelente.
	5.3.3. É uma prática nova que requer melhoria mas mesmo assim já surti efeitos nas práticas docentes.	- É uma prática inovadora - De modo geral considero uma prática louvável de total melhoria. - É um processo que fez surtir efeitos positivos na minha prática
	5.3.4. Promove processos dinâmicos e estratégicos.	- Sem divida, é um processo que promove não só estimulante, mais também dinamizador e estratégico

