



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

**Perceções sobre o modelo simplificado da Avaliação
de Desempenho Docente: Uma Análise na Blogosfera
Portuguesa**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Porto 2011

José Luís Mendonça Roncha



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

Perceções sobre o modelo simplificado da Avaliação de Desempenho Docente: Uma Análise na Blogosfera Portuguesa

Dissertação de Mestrado, em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, apresentada à Universidade Católica, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Cristina Palmeirão

Porto 2011

José Luís Mendonça Roncha

AGRADECIMENTOS

Concluído este trabalho, que na sua essência constituiu todo um processo de valorização pessoal e profissional, gostaria de agradecer a todos aqueles que direta ou indiretamente das mais diversas formas me ajudaram para que o mesmo fosse realizado.

À minha família e amigos, pelo apoio e compreensão nos momentos bons e menos bons e pelo tempo que este trabalho lhes retirou. Particularmente ao meu irmão Albino, à minha filha Catarina e suas colegas: Joana Castro e Ana Ramos pela disponibilidade e ajuda que me dispensaram.

Aos meus colegas da pós graduação e mestrado pela partilha e apoio dados.

À Professora Doutora Cristina Palmeirão, pela paciência, coordenação e ensinamentos que me facultou ao longo de todo o tempo.

A todas as pessoas que, apesar de não serem aqui citadas, contribuíram também para que todo o trabalho desenvolvido chegasse ao fim com sucesso.

Muito obrigado.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar as representações e percepções dos responsáveis e seguidores de três blogues portugueses, em relação ao modelo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD) simplificado.

Considerando que tanto o modelo da ADD como o fenómeno de redes sociais – Blogues – se revestem de uma inegável atualidade, controvérsia e legitimidade, pensamos que fazer uma investigação deste tipo fazia todo o sentido, não só para percebermos as percepções e fundamentos acerca da temática ADD na perspetiva de quem utiliza este modo de comunicar, como também para nos evidenciar aspetos relacionados com os agentes envolvidos, no modelo simplificado.

Após, um enquadramento teórico dos conceitos sobre avaliação e a sua especificidade no que diz respeito à avaliação dos docentes, nas escolas públicas portuguesas, passamos ao que está subjacente ao trabalho nomeadamente uma definição cuidada do objeto de estudo e da metodologia de investigação.

Foi desenvolvido um estudo exploratório sobre a atividade na blogosfera dirigido à temática ADD, através da análise de *posts* (artigos) e *comments* (comentários) colocados nos Blogues TERREAR, A Educação do Meu Umbigo e ProfBlog, respetivamente da autoria de José Matias Alves, Paulo Guinote e Ramiro Marques.

Procedeu-se à análise de conteúdo dos dados, pela técnica de análise de conteúdo de discurso, com recurso à subtécnica de análise de enunciação.

Os dados sugerem uma dicotomia entre positivos e negativos. Os sujeitos, não obstante as objeções e sugestões de melhoria, consideram a possibilidade de uma aplicação mais favorável do modelo, ou seja menos burocrático, mais alargado no período avaliativo e que seja um fator fortemente formativo, a fim de conduzir a melhores práticas educativas. Os resultados permitem-nos sugerir e elencar eventuais pistas para estudos posteriores, já que foi referido pela tutela que deverá ser revisto no final do ano letivo 2010/11.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the representations and perceptions of leaders/authors and followers of three Portuguese blogs, about the model of Teaching Performance Assessment (DDA) procedure.

Both the ADD model and the phenomenon of social networks - Blogs - are of an undeniable today, controversy and legitimacy. We think that doing a research of this type made sense not only to realize the insights and fundamentals on the theme ADD in the perspective of those who use this mode of communicating, but also to highlight the aspects of the agents involved in the simplified model.

After a theoretical framework of the concepts of evaluation and its specificity with regard to the evaluation of teachers in public schools in Portugal, we come to the work that underlies such a definition of the object of careful study and research methodology.

We developed an exploratory study across the activity in the blogosphere on the topic ADD, through the analysis of posts (articles) and comments (comments) placed in Blogging: TERREAR, A Educação do Meu Umbigo and ProfBlog, respectively by José Matias Alves, Paul Guinote and Ramiro Marques.

Data was analyzed by the technique of content analysis of speech, using the analysis of enunciation.

The data suggest a dichotomy between positive and negative. The subjects, notwithstanding the objections and suggestions for improvement, consider the possibility of a more favorable model, that is less bureaucratic, more extended period and that evaluation is a formative factor strongly in order to lead to better educational practices. The results allow us to list and suggest possible avenues for further study, as stated by the Chief Executive to be reviewed at the end of the academic year 2010/11.

Índice

RESUMO.....	3
Índice	5
Índice de quadros, tabelas, gráficos e imagens.....	7
Introdução Geral	9
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
1. Gestão Pública	14
1.1. Introdução	14
1.2. Paradigmas da Gestão Pública	14
1.3. A Nova Gestão Pública: Paradigmas de gestão na função pública e no setor da educação.....	16
1.4. Gestão e avaliação do desempenho individual	20
2. A Escola Pública Portuguesa	22
2.1. Introdução	22
2.2. Os domínios da escola pública portuguesa.....	22
2.3. O enquadramento legislativo antes do 25 de abril	25
2.4. O enquadramento legislativo depois do 25 de abril	26
3. Os domínios da escola pública portuguesa: A Avaliação da escola pública.....	31
3.1. Introdução	31
3.2. Que percursos do conceito de avaliação?.....	31
3.3. A situação da avaliação após a aprovação do ECD Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro de 2007.....	33
3.4. Paradigmas científicos do conceito de avaliação	36
3.5. Modelos de Avaliação Educacional	37
4. A avaliação de desempenho dos professores na escola pública em Portugal.....	42
4.1. Introdução	42
4.2. Avaliação do desempenho dos professores.....	43
4.3. Modelo de Avaliação de Desempenho Docente	48
4.3.1. Apresentação do Modelo de Avaliação pelo Decreto Regulamentar nº 2/2010 de 23 de junho.....	48
4.3.2. Intervenientes no processo avaliativo e respetivas funções	52

5. As redes sociais – Blogues	54
5.1. Introdução	54
5.2. Que sentido enquanto fenómeno social?	54
5.3. Blogosfera: Perspetiva histórica e impacto social	56
PARTE II - ENQUADRAMENTO EMPÍRICO	61
6. METODOLOGIA	62
6.1. Introdução	62
6.2. Tipo de Estudo	62
6.3. Grupo de participantes/amostra	63
6.4. Instrumentos de análise: Identificação e justificação	64
6.4.1. A Análise de Conteúdo	65
6.4.2. Etapas de Análise de Conteúdo	67
6.4.3. Tipos de Análise	68
6.4.4. Tratamento de dados – Análise de Discurso/Enunciação	69
6.5. Recolha e Análise de dados	69
6.6. Apresentação e Análise de Resultados	70
6.6.1. Análise Quantitativa	70
6.6.2. Análise dos Dados Quantitativos	74
6.6.3. Análise Qualitativa	77
6.6.3.1. Análise de conteúdo dos <i>posts</i> e comentários patentes no blogue “A Educação do meu umbigo”	77
6.6.3.2. Análise de conteúdo dos <i>posts</i> e comentários patentes no blogue “ProfBlog”	79
6.6.3.3. Análise de conteúdo dos <i>posts</i> e comentários patentes no blogue “TERREAR”	85
7. Discussão dos resultados	88
CONCLUSÃO	92
Referências Bibliográficas /webreferências	96
lei(s) e decreto(s)	106

Índice de quadros, tabelas, gráficos e imagens

Tabela 1: Modelo CIPP (Stufflebeam, 2003)	39
Tabela 2. Quantificação de posts e respectivos comentários dos três blogues em análise	70
Tabela 3. Análise da categoria “Suspensão da Avaliação de Desempenho	78
Tabela 4. Análise da categoria “Novo Modelo de ADD”	81
Tabela 5. Análise da categoria “Avaliação de Desempenho Docente”	86
Quadro 1: Dimensão da avaliação	51
Quadro 2: Procedimentos da Avaliação	53
Quadro 3: Caracterização da amostra – Blogues	64
Organigrama: Intervenientes no processo avaliativo e respetivas funções	52
Gráfico 1. Total de <i>posts</i> publicados sobre a temática “avaliação de desempenho” no Blogue “A Educação do Meu Umbigo”, da autoria de Paulo Guinote, no período entre 22/04/2010 e 01/08/2011.	72
Gráfico 2. Total de <i>posts</i> publicados sobre a temática “avaliação de desempenho” no Blogue “ProfBlog”, da autoria de Ramiro Marques, no período entre 22/04/2010 e 01/08/2011.	73
Gráfico 3. Total de <i>posts</i> publicados sobre a temática “avaliação de desempenho” no Blogue “TERREAR”, da autoria de José Matias Alves, no período entre 04/02/2011 e 01/08/2011.	74
Imagem 1. Resultados da sondagem realizada por Paulo Guinote (2011)	71

Siglas e Abreviaturas

AC - Análise de Conteúdo

ACg - Análise Categorical

ADD - Avaliação de Desempenho Docente

CC - Construção de Categorias

Cf. – Conforme

CIPP – Context Input Process Product

CP - Condições de Produção

ECD – Estatuto de Carreira Docente

ESE - Escola Superior de Educação

EUA - Estados Unidos da América

FTP - File Transfer Protocol

HTML – Hyper Text Markup Language

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

NGP - Nova Gestão Pública

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PISA – Programme for International Student Assessment

TIMSS – Third International Mathematics and Science

SIADAP - Sistema de Avaliação de Desempenho na Administração Pública Portuguesa

UC - Unidades de Contexto

UR - Unidades de Registo

Vd. - *Vide*

Introdução Geral

A Escola Pública e a Avaliação dos seus agentes, como atores do processo educativo, encontram-se na ordem do dia, no que respeita ao verdadeiro sentido da sua continuidade e da sua necessidade para o sistema educativo português e comunidade escolar.

A escola para todos, sem qualquer discriminação, está consignada na Constituição da República Portuguesa pelo que pô-la em prática é tarefa dificultada e influenciada por fatores políticos. Neste contexto, as políticas educativas têm sido sucessivamente postas em causa pela sociedade, levando os políticos a forçarem tentativas de mudança no sentido de melhorar o sistema, contudo, sem fazer o acréscimo nos seus respetivos custos. Podemos, por isso, afirmar a pertinência daquelas preocupações, sentidas tanto por pais, como por professores, no seu quotidiano.

No que respeita à Avaliação, esta, assenta em três pilares fundamentais: a avaliação das escolas, a avaliação das aprendizagens dos alunos e a avaliação dos professores. De facto, aferir acerca da articulação entre eles, significa tentar compreender o fraco rendimento que os alunos portugueses mostram em relação aos outros sempre que são divulgados os resultados de avaliações internacionais (PISA, TIMSS) e, ainda, o elevado abandono escolar precoce no ensino básico e secundário.

Uma nova conceção de escola, aliada ao processo de globalização que vivemos, emerge num novo paradigma educativo. Tal mudança exige medidas concretas e exequíveis, sendo que têm forçosamente de ser dialogadas e, claro, aceites pelos seus intervenientes.

Não é hoje possível equacionar as questões da qualidade e inovação qualquer que seja a situação ou contexto, sem ter como pressuposto e fundamento a avaliação.

Nesta complexidade que é avaliar, a um custo mínimo para os contribuintes, é pedido que sejam os seus pares a fazê-lo, nas escolas do ensino básico e secundário, sem que existam hierarquias “reconhecidas e credibilizadas” no seu mérito pelos seus pares.

Assim torna-se muito difícil a aplicação de qualquer que seja o modelo produzido pela tutela.

O atual modelo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD simplificado) assenta em quatro vertentes e em cada vertente são elencados indicadores e domínios que cada escola deverá acordar e, dentro do respetivo domínio, elencar os respetivos descritores.

É solicitado às escolas que conjuguem a sua autonomia (ainda pouco ou nada tida) com os princípios estabelecidos no modelo ADD. Compete-lhes assim, criar mecanismos, internos assentes nesses mesmos princípios, mas devidamente adaptados ao contexto particular da realidade de cada escola, que sustentem a operacionalização do novo modelo de avaliação (Elias, 2008).

Segundo, Elias (2008), funciona uma estratégia do tipo ecológico, em que dois agentes em mudança, nomeadamente professor e escola, serão indissociáveis nesse processo.

Salientamos como objeto deste estudo os blogues, considerando como objetivo a sua análise, na medida em que nos permite aceder à dinâmica da blogosfera, nomeadamente, o que os especialistas comunicam às suas comunidades (seguidores) registados ou não nos seus sites.

Justifica-se a realização deste trabalho na medida em que a análise da produção num determinado campo do conhecimento permite a inflexão de conclusões que, em geral, não são veiculados por outros órgãos de comunicação. Foram analisados os comentários aos *posts* com maior número de participantes, nos três blogues previamente selecionados, em períodos específicos (pico de participação) decorridos entre 22 de abril de 2010 a 1 de agosto 2011. Este período foi escolhido pelo facto de ter sido anunciado e aprovado em Conselho de Ministros o modelo de avaliação simplificado, para que vigorasse no ano letivo subsequente.

Em geral a produção dos *Posts* (artigos), têm uma fundamentação teórica associada, já que os seus autores são investigadores de reconhecido mérito. O mesmo não se pode concluir dos respetivos comentadores (salvo algumas exceções, em que os autores

usam o comentário para dar resposta aos comentadores), que ressalta a quase inexistente utilização de uma fundamentação teórica.

Partindo destes pressupostos desenvolveremos o nosso trabalho, com o objetivo de tentar responder à seguinte questão:

Que perceções/representações da ADD estão espelhadas na blogosfera portuguesa?

Deste modo procedemos a um estudo empírico aliado à frequência dos *posts* e seus comentários, de modo a obtermos, num contexto delimitado, dados passíveis de responder às questões que definimos.

O trabalho estrutura-se em duas partes distintas, mas que sustentam todo o fundamento teórico e científico do estudo proposto e todo o método científico aplicado para a obtenção de respostas às questões previamente definidas.

A primeira diz respeito ao Enquadramento Teórico, desdobrada em quatro capítulos:

- O primeiro capítulo espelha a aos paradigmas da Gestão Pública, bem como a gestão e avaliação do desempenho individual;
- O segundo capítulo diz respeito à avaliação na escola pública em Portugal, desenvolvendo os percursos, os paradigmas e os modelos em volta do conceito de avaliação, bem como o enquadramento legislativo antes e depois do 25 de abril de 1974;
- O terceiro capítulo destina-se ao entendimento do conceito de avaliação e aos seus paradigmas científicos, à situação atual do atual modelo de avaliação após a aprovação do Estatuto da Carreira Docente em 19 de janeiro de 2007 e aos modelos de avaliação educacional.
- O quarto capítulo desenvolve a temática da avaliação de desempenho docente e à apresentação do modelo de avaliação pelo Decreto regulamentar nº 2/2010 de 23 de junho, bem como dos intervenientes no processo avaliativo.

- O quinto capítulo reflete as redes sociais e os blogues enquanto fenómeno social e veículo de opinião pública.

A segunda parte diz respeito ao Estudo Empírico, repartida por dois capítulos:

- Sendo o sexto capítulo relativo ao objeto de estudo e à metodologia de investigação com destaque para: a caracterização, seleção e procedimentos do contexto de estudo, participantes, bem como as técnicas de recolha e tratamento dos dados, particularizando a análise de discurso;

- O sétimo capítulo relativo discussão dos resultados.

O trabalho é finalizado com as conclusões e implicações inerentes ao estudo, onde são elaboradas algumas considerações acerca dos principais condicionalismos e contributos, assentes nos pressupostos iniciais e nos resultados obtidos no mesmo. Tentaremos assim, aludir pistas para eventuais trabalhos posteriores.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. GESTÃO PÚBLICA

1.1. INTRODUÇÃO

A Administração Pública tem vindo a sofrer, nos últimos anos, alterações que procuraram responder, através de sistemas de informação capazes e eficazes, às crescentes exigências da sociedade, obrigando à reformulação dos processos de gestão.

As alterações propostas procuram um aumento da produtividade, da eficiência, flexibilidade, adaptação, controlo de despesas públicas e de prestação de contas na hierarquia do Estado, com o objetivo de minimizar meios e maximizar resultados (Marques, 2000).

Torna-se, neste sentido, e atendendo ao tema do presente trabalho, necessário compreender o desenvolvimento dos modelos de gestão pública, dos quais os professores fazem parte, para, posteriormente, se reflectir acerca dos modelos de avaliação, também eles integrados no modelo de avaliação da administração pública.

1.2. PARADIGMAS DA GESTÃO PÚBLICA

Desde o fim dos anos 90 que os governos portugueses se debruçaram no desenvolvimento de novos modos de gestão na administração pública e de racionalização do aparelho de Estado. Embora tenha sido em 2005 pelo governo socialista que vingou a verdadeira revolução da administração pública, desde 2002 que se anunciavam as alterações pelo governo social-democrata (Pereira, 2009).

Durante o período anterior, de governação social-democrata, foi criado um novo sistema de avaliação de desempenho na administração pública portuguesa – SIADAP – A Lei n.º 66-B/2007, de 28 de Dezembro. Contudo, sublinha-se a existência de várias lacunas na sua conceção, entre as quais a inexistência de modelos de avaliação adaptados aos corpos especiais da função pública, nomeadamente para os professores.

No final de 2006, o Ministério da Educação negociou com as associações e os sindicatos dos professores um novo Estatuto da Carreira Docente (ECD) que motivou a criação das bases de um modelo de avaliação de desempenho adaptado aos professores para começar a ser implementado no início de 2008. Contudo, a sua conceção e aplicação não geraram consenso entre os professores, escolas e sindicatos, opondo-se às medidas governamentais e fomentando, até hoje, a discussão sobre a temática e, especificamente, sobre o Modelo de Avaliação de Docentes apresentado em 2010 (Decreto -Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho).

Assim, um novo paradigma começou a inspirar as políticas de reforma das organizações públicas e das suas relações de emprego, na procura de maior eficiência e produtividade dos serviços. Este paradigma designa-se por nova gestão pública (new public management), uma forma de gestão que pretende adaptar técnicas e métodos de gestão do setor privado empresarial ao setor público empresarial e administrativo (Boston, 1996).

Os sistemas de avaliação do desempenho dos trabalhadores e a definição da sua remuneração de acordo com o mérito fazem parte de algumas das técnicas introduzidas por esta nova gestão no setor público.

No caso da função pública, os novos modelos de avaliação são relativamente “revolucionários” pois, na generalidade, os sistemas de carreira previamente instituídos faziam depender as remunerações e as progressões na carreira principalmente pela antiguidade no serviço (Pereira, 2009).

Em Portugal, a reforma da administração pública começou a ser implementada de forma mais integrada e abrangente pelo governo socialista (XVII Governo Constitucional). Relativamente à avaliação de desempenho, o governo socialista aprovou um novo Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho para a Administração Pública (SIADAP), um sistema integrado que contempla a avaliação dos serviços, avaliação individual dos trabalhadores e dos dirigentes.

Assim, o novo modelo de avaliação de desempenho dos docentes situa-se no quadro do paradigma da nova gestão pública, da reforma das relações laborais na administração pública e das novas agendas políticas para o setor da educação. No entanto, todo este

processo é acrescido de complexidade quando se fala no setor da educação (Bordogna, 2007a; 2007b).

Para Pereira (2009), as escolas são locais de trabalho particulares que intersejam processos sociais e organizacionais complexos: pedagogia, gestão e administração, socialização e relações de trabalho. Os professores são trabalhadores que assumem papéis intrincados no sistema escolar e educativo, que reportam a sua identidade profissional (Horton, 2006) a uma vasta panóplia de atributos e papéis, que são distintivos deste grupo profissional em relação a outros, refletindo uma comunidade regulada por normas e condições que configuram um setor profissional fechado (Parkin, 1979), dependente de reuniões de pares com igual peso para tomar decisões (Greenwood, 1957). Assim, a profissão docente configura relações de poder e de autonomia que lhes são exclusivas (Clarke e Newman, 1997).

Os professores partilham uma atividade pedagógica e laboral que se baseia no legado de conhecimento e socialização de crianças, jovens e adultos. Os professores do ensino público são também funcionários do Estado que servem o interesse público e necessidades coletivas da sociedade, o que dificulta a delimitação da sua posição na relação com os empregadores e instituições de ensino (Pereira, 2009). Nesta condição, as normas laborais e profissionais ora são definidas por elementos que não pertencem à comunidade profissional, ora pelos próprios membros da comunidade, o que, claramente fundamenta a controvérsia vigente.

1.3. A NOVA GESTÃO PÚBLICA: PARADIGMAS DE GESTÃO NA FUNÇÃO PÚBLICA E NO SETOR DA EDUCAÇÃO

Nas três últimas décadas ocorreu uma gradual transformação nos papéis do Estado enquanto empregador e prestador de serviços públicos; assim pelas consecutivas reformas verifica-se um declínio da aplicação do conceito de “Estado Providência” e a alteração do papel do Estado na economia e na sociedade, pelas importantes modificações que têm sido implementadas ao nível da prestação dos serviços públicos. Estas foram despoletadas e acompanham as transformações feitas no setor público empresarial e administrativo ao

nível da estrutura organizacional e das relações de emprego. Procura-se agora uma gestão de recursos humanos mais sustentável e flexível, de acordo com o princípio da adequação e equilíbrio entre necessidades coletivas e individuais procurando-se como objetivos uma maior eficiência, produtividade e racionalização de custos nos serviços.

Existe uma série de importantes alterações a registar que define esta Nova Gestão Pública (NGP) como a criação de mecanismos de mensurabilidade dos resultados da atividade e da satisfação do “cliente-utente”, a introdução de avaliação de desempenho individual, a descentralização das instâncias de negociação e da determinação das remunerações, bem como uma gestão por objetivos, o ajustamento das remunerações de acordo com desempenho e produtividade (em oposição à progressão na carreira de acordo com a antiguidade no serviço), a possibilidade de despedimento em caso de desempenho insuficiente, o reforço da mobilidade funcional e numérica, que passam a constar nos termos de contrato e emprego públicos, terminando com os contratos “vitalícios” OECD (1995).

A mudança para este novo paradigma da gestão pública, que foi progressivamente institucionalizado no setor público empresarial e administrativo, teve configurações e impactos diferentes nos vários países onde foi implementado, conforme os distintos percursos históricos dos mesmos nas suas relações industriais Mathiasen (1996). Mas devido às especificidades deste setor, a aplicação de uma nova lógica de funcionamento próxima da utilizada no setor privado, que tem como objetivo final o lucro e a rentabilidade, levou a que alguma controvérsia se instalasse sobre os efeitos e implicações destas mudanças.

O mesmo autor, faz uma reflexão sobre a nova gestão pública e suas implicações práticas, referindo algumas inadequações e efeitos não intencionais da mesma. Conclui que o facto de este tipo de lógica procurar essencialmente uma maior eficiência económica pode tornar-se bastante desadequado uma vez que, se por um lado, os serviços públicos procuram na sua génese interesses gerais e objetivos sociais, por outro, os atores têm sempre uma racionalidade limitada, o que significa que as pessoas não fazem escolhas apenas de acordo com uma máxima otimização das suas utilidades. Relativamente a esta questão da arbitrariedade das decisões, Araújo (2000) fez um estudo de caso sobre alguns ministérios da administração pública portuguesa que foram alvo de elementos de reforma no final de década de 90 e concluiu que as direções-gerais dos serviços revelaram

resistências institucionais à mudança pois, na prática, continuaram a manter os sistemas anteriores em funcionamento, fundamentalmente com base em rotinas e mecanismos já “automatizados”.

Também a partir do estudo de caso, num centro de saúde da Suécia, Skåln (2004) concluiu que o confronto entre a nova gestão pública e a filosofia administrativa previamente institucionalizada produz subjetividades que competem entre si e que impedem uma verdadeira mudança. Este autor constatou que os administradores preferem desenvolver os seus próprios modelos de gestão em vez de aplicarem modelos concebidos de forma “importada” de outras organizações.

Ora, este efeito apresenta-se claramente como contrário ao pretendido, pois em vez de controlar as subjetividades e arbitrariedades organizacionais, a reforma da administração pública orientada pela NGP reproduziu e fortaleceu estas subjetividades, mantendo os mecanismos de gestão anteriormente institucionalizados e tornando os novos modelos praticamente obsoletos.

Bordogna (2007a; 2007b), na sua análise das reformas administrativas nos países da União Europeia-27, identificou um conjunto de efeitos que comprometem não só os objetivos de eficiência mas também da melhor qualidade dos serviços públicos, nomeadamente: a) no que respeita à descentralização da negociação coletiva para a determinação das condições de trabalho, o diretor-geral deveria gerir da melhor forma possível os recursos em articulação com as associações e os sindicatos, mas as tendências revelam que o que se verifica é que a maior parte das negociações continua a ocorrer ao nível macro e está muito dependente dos recursos centralizados no governo (Orçamento de Estado, por exemplo); b) quanto à substituição dos mecanismos “automáticos” de determinação do salário e progressão na carreira (anteriormente ligados à antiguidade no serviço), os efeitos dos incentivos na motivação dos trabalhadores surgem comprometidos principalmente devido aos efeitos perversos sobre o moral do trabalhador, resultantes da quebra tendencial de expectativas e confiança no sistema; c) finalmente, e para o caso particular que nos interessa neste trabalho, a difusão de outras formas de remuneração de acordo com o desempenho e a individualização das relações de emprego parecem ter alguns efeitos negativos na motivação dos trabalhadores e gerar implicações contraproducentes. A

este respeito, o estudo de Francisco Peretó (2007) e o relatório da OCDE (OECD, 2007) concluíram também que os sistemas de remuneração associados ao mérito individual adotados um pouco por toda a Europa desde os anos 80 não tiveram impactos significativos na motivação dos funcionários públicos, principalmente devido à subjetividade dos intervenientes. O economista norte-americano Herbert Simon foi o autor que teorizou de forma pioneira as limitações da racionalidade dos atores.

Assim, tal como nos serviços públicos em geral, os princípios da nova gestão pública têm sido estendidos ao setor público da educação (Cibulka, 1997).

As abordagens gestionárias introduzem novos controlos e novos valores, por natureza discrepantes com os valores do serviço público e da lógica da autonomia profissional destes trabalhadores. Como consequência, esta colisão de valores pode gerar desadequações e efeitos perversos na sua aplicação. Seddon (1997) e Clarke e Newman (1997) são autores que têm concebido modelos de análise para entender a transformação das condições de trabalho dos docentes em contextos de mudança orientados por uma lógica gestionária.

Estes autores argumentam que o profissionalismo docente é desafiado e redefinido por este tipo de reformas, em grande parte porque as fronteiras da prática profissional docente se tornam mais híbridas, pois os professores têm que “trespassar” a sua tradicional autonomia para outros atores (gestores, administradores, outras categorias hierárquicas, etc.).

A progressiva integração das agendas nacionais de educação numa agenda global da educação (Magalhães e Stoer, 2006) e as exigências que se colocam aos professores nestes novos contextos têm contribuído também para a adoção de novas formas de medição e avaliação do trabalho docente para a melhoria da eficiência dos sistemas educativos.

1.4. GESTÃO E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO INDIVIDUAL

A avaliação de desempenho começou a ser parte integrante da gestão das pessoas apenas no início do século XX (Fernandes e Caetano, 2007) e inscreve-se no campo organizacional. Para os mesmos autores, nem sempre os objetivos organizacionais são coincidentes com os objetivos dos membros da organização. Estes mecanismos podem tornar-se disfuncionais, conflituais e contraproducentes.

Especificando um pouco mais as fontes de avaliação, podemos encontrar diversos tipos, tais como, a avaliação feita pelo superior hierárquico direto (a mais comum forma de avaliação), a avaliação feita pelo avaliado, a avaliação feita pelos colegas (heteroavaliação), a avaliação feita pelos subordinados e, finalmente, a conhecida avaliação de “360 graus” (múltiplos instrumentos e diversas fontes) (idem).

Os teóricos da gestão de recursos humanos e da psicologia organizacional têm produzido diversos enquadramentos acerca da avaliação de desempenho quanto aos seus instrumentos, métodos e objetivos. Adotamos a definição de Fernandes e Caetano (2007, p. 360), segundo a qual a avaliação de desempenho é “um sistema formal e sistemático que permite apreciar o trabalho desenvolvido pelos colaboradores de uma organização”. Estes consideram que este tipo de mecanismo integra três componentes principais: objetivos, instrumentos e procedimentos. No plano dos objetivos, por exemplo, as principais finalidades deste processo podem ser categorizadas em três grupos (Caetano, 1997): desenvolvimento organizacional (e.g. rastreio sobre necessidades de formação), desenvolvimento individual (feedback sobre o desempenho) e gestão de recompensas (e.g. atribuição de recompensas e salários). No plano dos instrumentos, as abordagens podem ser sumarizadas do seguinte modo (Fernandes e Caetano, 2007, p. 363-370): centradas na personalidade (“escalas gráficas”), centradas nos comportamentos (“incidentes críticos”, “escalas de escolha forçada”, “escalas ancoradas em comportamentos”), centradas na comparação com outros (“orientação simples”) e centradas nos resultados (“gestão por objetivos”). No plano dos procedimentos, é possível classificá-los nos âmbitos da “fonte da avaliação”, na “formação dos intervenientes” no processo de avaliação e no feedback dado ao trabalhador sobre o seu desempenho.

No contexto do setor público, a gestão do desempenho constitui o vetor essencial das reformas ligadas à nova gestão pública, assumindo três objetivos principais e interdependentes: a melhoria da gestão e da prestação de serviços, o aumento da responsabilização e do controlo dos resultados, e a redução de custos financeiros (Carapeto e Fonseca, 2005). Estes sistemas de avaliação enquadram-se amplamente na gestão do desempenho de toda a organização.

É claro que a administração pública burocrática não é desprovida de esquemas de avaliação de desempenho, mas as novas lógicas introduzem maior individualização, diferentes critérios (ligados ao mérito e não à antiguidade), e diferentes consequências e retribuições (possibilidade de despedimento, mobilidade, prémios, renovação de contratos).

Fenómenos de competição tornam-se mais evidentes, especialmente em alguns sistemas onde existem “quotas” e restrições à seleção qualitativa dos funcionários. Veremos algumas especificidades e evidências acerca destes princípios e da sua aplicação às escolas públicas e aos professores.

2. A ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA

2.1. INTRODUÇÃO

Para a compreensão e desenvolvimento do tema importa dar conta, ainda que de forma sucinta, das alterações que a escola pública sofreu desde a sua criação, sensivelmente há cem anos, até aos nossos dias.

A Constituição de 1933, saída do golpe de estado de 1926, além de legitimar o aparecimento do Estado Novo, alterou a aplicação dos conceitos de *obrigatoriedade* e *gratuidade* em dois sentidos. Ou seja, se por um lado (reduziu) a obrigatoriedade ao ensino primário elementar de três anos, tal como no início da República, por outro lado, cedeu mão da responsabilidade que até então vinha sendo acometida ao estado, de providenciar pela sua satisfação.

Atualmente a oferta em educação e formação não difere muito da escola da pré-modernidade cujas tradições, no essencial, eram a preparação para o trabalho predominantemente intelectual (educação escolar, académica) *versus* a preparação para o trabalho predominantemente manual (formação profissional). Hoje tem carácter obrigatório até aos nove anos de escolaridade e vislumbra-se, num curto espaço de tempo, o alargamento para os doze anos.

2.2. OS DOMÍNIOS DA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA

A nível mundial a escola pública é um facto histórico de enorme importância é uma conquista, cujas origens remontam à Revolução Francesa (1789-1799). Desde a sua origem que se destacam os problemas associados e de questões a explorar, devido à grande evolução social e cultural das sociedades e em particular a portuguesa. O regime do Estado Novo (1933-1974) denotou uma preocupação com os elevados índices de analfabetismo, por considerar que estes não dignificavam a imagem do país no exterior e, deste modo, além das medidas referidas, limitou a emigração aos que possuíssem o exame do primeiro grau e

determinou que os soldados que não soubessem ler e escrever tinham de permanecer ao serviço do exército, por tempo fixado pelo Governo, sem passarem à disponibilidade por sorteio, contrariamente aos soldados que soubesse ler, que o sorteio determinava o fim do serviço militar.

Hoje a escola pública faz parte de um conjunto de direitos sociais, consagrados na Constituição da República, tal como a saúde e a segurança social.

A nossa Constituição, relativamente à educação refere, claramente, que é para todos, gratuita ou tendencialmente gratuita, e que a escola pública deve garantir, em princípio, igualdade de acesso e de sucesso, estando, apenas e somente, dependente dos interesses e das capacidades de cada educando.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos do Homem no seu artigo 26º a liberdade de aprender e ensinar está bem expressa ao afirmar que *“aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos”*, sendo que o artigo 16º da Constituição da República Portuguesa estabelece que os preceitos constitucionais e legais relativos aos direitos fundamentais devem ser interpretados e integrados de harmonia com esta Declaração.

Outra norma internacional muito importante de que Portugal é signatário é a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, que diz no nº 3 do artigo 14º *“São respeitados (...) o direito dos pais de assegurarem a educação e o ensino dos filhos de acordo com as suas convicções religiosas, filosóficas e pedagógicas”*. Já, sobre o assunto, a nossa Constituição refere no nº 2 do artigo 43º que *“O Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas.”*

Por outro lado a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), estabelece orientações bem claras sobre a quem cabe desenvolver o ensino em Portugal. O nº 3 do artigo 1º diz que *“o sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas”*. Diz o nº 1 do artigo 58º que *“os estabelecimentos do ensino particular e cooperativo que se enquadrem nos princípios gerais, finalidades, estruturas e objetivos do sistema educativo são*

considerados parte integrante da rede escolar". O nº 2 do artigo 61º diz que "o Estado apoia financeiramente as iniciativas e os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo quando, no desempenho efetivo de uma função de interesse público, se integrem no plano de desenvolvimento da educação, fiscalizando a aplicação das verbas concedidas".

Isto significa que a ação do Estado, em matéria de educação (para além do dever geral de regular o exercício das liberdades para as garantir), é apenas financeira e organizativa de recursos materiais, sendo-lhe vedada qualquer opção educativa e devendo respeitar e apoiar o dever e o direito de liberdade educativa dos pais.

Ora, o estado atual da escola pública reflete que ao nível da administração educativa continua a ser muito centralizada no aparelho do estado. Apesar de se ter legislado no plano da autonomia e da gestão das escolas, falta produzir legislação no sentido de descentralizar o sistema, que a própria LBSE obriga. No que se refere à autonomia e gestão escolar, existe um forte desapoio por parte da tutela, não passando efetivamente as competências essenciais para o órgão de gestão.

É, no entanto, às escolas públicas que chegam crianças e jovens, oriundos de todos os grupos sociais, de diferentes culturas e de comportamentos. No fundo, a escola pública abre as portas aos que a procuram sem filtrar ou escolher os que nela devem entrar e é-lhe pedido que os ensine e eduque, independentemente das suas capacidades ou dificuldades, sem qualquer tipo de discriminação quer estejam motivados para o estudo ou, contrariamente, o desvalorizem. Recebe e responde a crianças portadores de várias deficiências e esforça-se por tirar partido do aluno no seu todo, com o seu potencial elevado ou limitado.

Não podemos deixar de manifestar a lógica da escola privada em que escolhe o "produto", seleciona o "material" a trabalhar para ter apenas aqueles que prometem render mais com gastos mínimos.

São os professores os principais agentes que devem lutar para manter e melhorar a escola pública, em todas as suas dimensões, não permitindo que produza um mundo menor que a humanidade.

2.3. O ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO ANTES DO 25 DE ABRIL

O Decreto-Lei nº 3091, de 30 de abril de 1917 cria os grupos disciplinares por diretiva do Ministério da Instrução Pública. No seu art. 313º cria o conselho de professores por disciplinas. Este conselho era presidido por um professor, escolhido pelo reitor, que exercia funções no âmbito das metodologias a usar, no ensino da disciplina, na seleção dos manuais e na organização dos exames. O Decreto nº 15948 de 12 de setembro extingue o referido conselho que vigorou apenas até 1928. As razões apresentadas pelo legislador para o substituir foram de que não acrescentou qualquer benefício às escolas, tendo o novo Decreto criado o conselho escolar. Este era constituído por todos os professores efetivos da escola, pelos professores em comissão de serviço e ainda pelos diretores de turma. Eram competências do conselho escolar pronunciar-se sobre todos os assuntos de caráter pedagógico ou disciplinar, que fossem apresentados pelo diretor, e ainda, apresentar na última sessão do ano letivo as orientações básicas para o ano seguinte. Todas e quaisquer deliberações não eram vinculativo dado o poder decisivo atribuído ao diretor.

Surge, em 1948, pelo Decreto nº 37029/48, de 28 de agosto, o Estatuto do Ensino Profissional, Industrial e Comercial e com ele a figura de delegado. É o diretor que tem a possibilidade de designar “um delegado, ao qual competirá orientar e coordenar o ensino daquelas disciplinas e organização das provas de frequência e dos exames finais, bem como fiscalizar o serviço dos professores eventuais, sobre o qual lhe cumpre prestar informação escrita ao conselho escolar”. Era da responsabilidade do diretor a escolha do delegado que teria de ter formação pedagógica e um estágio de dois anos.

Um das funções que lhe eram incumbidas era a assistência às aulas dos professores eventuais, o que nos leva a constatar que desde o surgimento desta figura responsável pela coordenação de outros professores, a observação da prática pedagógica e as demais funções de supervisão são tarefas inerentes ao cargo.

Passados 20 anos (1968) surge o Decreto nº 48572, de 9 de setembro, que cria o Estatuto do Ciclo Preparatório e Ensino Secundário e possibilita aos diretores das escolas propor ao diretor de serviços “um delegado seu para cada disciplina ou conjunto de

disciplinas ao qual competirá orientar e coordenar o ensino daquela disciplina ou conjunto de disciplinas” (artigo 146º).

O Decreto-Lei nº 102/73, de 13 de março, generaliza aos liceus o cargo de professor delegado, que até então só existia no Ensino Técnico e em algumas escolas do ensino preparatório, com competências para orientar e coordenar o ensino de uma disciplina ou de um grupo de disciplinas (art. 5º). Este cargo tinha uma gratificação de 10 mensalidades de 500\$00 e estava dependente de nomeação, da responsabilidade do diretor da escola.

2.4. O ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO DEPOIS DO 25 DE ABRIL

Com a revolução do 25 de abril de 1974 surgiram mudanças significativas na gestão das escolas.

Uma das alterações mais profundas prendeu-se com as mudanças ao nível dos seus dirigentes. A figura do reitor é substituída por um órgão colegial – o conselho diretivo – que trabalha em consonância com os outros órgãos: conselho pedagógico e conselho administrativo. É o Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de dezembro, que regulamenta estes órgãos, mas não faz qualquer referência aos órgãos intermédios.

Inicia-se, assim, o que se designa por *gestão democrática*, em oposição à gestão autocrática vigente até ao 25 de abril.

No pós 25 de abril destacamos dois normativos que consagram e formalizam a participação como princípio democrático a ser aplicado nas organizações escolares: o Decreto – lei nº 769 – A/76, de 23 de outubro, cujo preâmbulo determina que “ é tempo já de (...) lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes “, e a Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986 (Lei nº 46/86).

O Decreto-Lei 769-A/76 atribui aos conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade “estudar, propor e aplicar, de forma coordenada, as soluções mais adequadas

ao ensino das respetivas disciplinas ou especialidades” (art. 26º). Ao delegado de grupo, agora eleito pelos seus pares, cabe *coordenar e orientar* os trabalhos dos professores do grupo, sendo dinamizador da ação educativa (art. 29º). São requisitos para o exercício do cargo a formação científica e pedagógica, o espírito de iniciativa e a capacidade de organização e de coordenação das atividades pedagógicas. Por inerência de funções o delegado de grupo tem assento no conselho pedagógico. Na opinião de Albuquerque (1998, p. 38) “assiste-se assim (...) ao reforço da estrutura de coordenação dos professores de uma mesma disciplina, que já nesta data domina completamente o principal órgão de gestão pedagógica (o conselho pedagógico).

O Decreto-Lei nº 211-B/86, de 31 de julho, regulamenta de forma profunda o funcionamento do conselho pedagógico no que refere à gestão democrática e competências dos diferentes órgãos da escola. Este normativo, clarifica as funções do delegado de grupo, a sua aceitação obrigatório e um número de horas de redução da componente letiva de acordo com o número de professores a apoiar. Competências que lhe são atribuídas: coordenar a planificação das atividades pedagógicas; promover a troca de experiências e a cooperação entre professores do grupo numa perspetiva de mútuo enriquecimento; apoiar e enquadrar os professores menos experientes.

O Decreto-Lei nº 43/89, conhecido por *decreto de autonomia*, revoga o anterior para estabelecer o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais do 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário e vem garantir às escolas maior capacidade de decisão nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro.

O Despacho nº 8/SERE/89, de 8 de fevereiro, define o perfil do delegado, estabelecendo que este “deverá ser um professor portador de habilitação própria, de preferência profissionalizado, escolhido pela sua competência científica e pedagógica, bem como pela sua capacidade de relacionamento e liderança (ponto 20 do capítulo II). A sua escolha resulta da eleição, de entre os professores do grupo disciplinar. O referido despacho reforça o papel do delegado de grupo na componente de supervisão das práticas educativas dos seus pares pedagógicos.

Como se constata, este despacho já define o perfil, as funções e as competências do responsável por esta estrutura de gestão pedagógica. Note-se que a capacidade de liderança e as funções de supervisão das práticas pedagógicas aparecem claramente expressas neste Despacho. A escolha do delegado é feita de forma colegial e reconhece-se a necessidade de redução da componente letiva para o exercício do cargo.

O Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio, intitulado *Novo Modelo de Direção, Gestão e Administração*, vem introduzir alterações significativas na direção e gestão das escolas. O preâmbulo deste normativo indica que ele surge como resposta à exigência da LBSE no que concerne à alteração dos modelos de gestão até então em vigor, conciliando “o intransigente requisito de democraticidade com as necessárias exigências de estabilidade, eficiência e responsabilidade.

A generalização a todas as escolas da constituição dos departamentos curriculares é feita pelo Despacho nº 115/ME/93, de 23 de junho, que vem redefinir as competências do Conselho Pedagógico passando a ter maiores responsabilidades na elaboração Projeto Educativo, do Regulamento Interno e do Plano Anual de Atividades. Estes documentos são essenciais no funcionamento das escolas e no que à sua autonomia respeita. Os departamentos curriculares são entendidos como estruturas de apoio ao Conselho Pedagógico, assumindo competências no domínio de desenvolvimento de estratégias que reforcem a articulação interdisciplinar na aplicação dos planos de estudo.

Com a publicação do Decreto-Lei 115/A/98, de 4 de maio, surgem alterações significativas ao nível da constituição do Conselho Pedagógico que passa a ter um número máximo de elementos e constituído pelos representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projetos de desenvolvimento educativo. É notória a redução do corpo docente em benefício da integração dos novos elementos.

Este normativo, embora fazendo referência explícita ao cargo de chefe de departamento (art. 4º) e aos requisitos que este deve, preferencialmente, possuir (ser profissionalizado, detentor de competência pedagógica e científica, capacidade de relacionamento e de liderança), prevê, contudo, a manutenção da figura de delegado de

disciplina – herdada do modelo de coordenação vertical – e introduz o conselho de delegados de disciplinas.

Apesar de os departamentos terem sido considerados inovações pedagógicas, o surgimento do chefe, mais tarde designado coordenador, não elimina a figura dos delegados de grupo, assistindo-se, durante um período inicial, a um certo esvaziamento das funções do coordenador, pois, na prática, funciona apenas como veículo de transmissão das informações e decisões emanadas do conselho pedagógico. As tarefas de natureza pedagógica continuam essencialmente centradas na figura dos delegados.

No novo modelo os departamentos curriculares têm como função assegurar a articulação curricular e as dinâmicas a desenvolver pelas escolas e neles se encontram representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados e o número de professores por disciplina. A sua coordenação é da responsabilidade de um professor profissionalizado, eleito de entre os docentes que os integram. Este normativo já não prevê a existência de delegado ou representante de grupo, ao contrário do modelo de gestão anterior. Refira-se, contudo, que muitas escolas salvaguardaram ainda nos seus regulamentos internos a manutenção deste cargo, o que não deixa de ser revelador da dificuldade que houve em substituir esta figura pela do coordenador de departamento.

O Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de julho, surge, no ano seguinte, para estabelecer o quadro de competências das estruturas de orientação educativa e de gestão intermédia previstas no supracitado decreto. Assim, no que se refere aos departamentos curriculares, o art. 4º estabelece que lhes cabe: “a) planificar e adequar à realidade da escola ou do departamento de escolas a aplicação dos planos de estudo estabelecidos a nível nacional; b) elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didáticas específicas das disciplinas; c) assegurar, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa da escola ou do agrupamento de escolas, a adoção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local do currículo; d) analisar a oportunidade de adoção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão; e) elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da

especificidade de grupos de alunos; f) assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e avaliação das aprendizagens; g) identificar necessidades de formação dos docentes; h) analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto.”

Relativamente às competências do coordenador de departamento curricular, definidas no artigo 5º, determina-se, entre outras medidas, que é do seu cabimento: “a) promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o departamento curricular; assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas em estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas; c) promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica; d) propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e adoção de medidas pedagógicas destinadas a melhorar as aprendizagens.”

Como se pode constatar, são colocados novos desafios e novas exigências quer ao trabalho desenvolvido pelos departamentos quer aos coordenadores. O seu envolvimento em matéria de âmbito curricular, de avaliação e gestão intermédia no quadro da autonomia conferida a cada escola é, nesta fase, bastante maior. Talvez por isso o ponto 1 do art.5º aponte como característica preferencial a ter em conta na escolha do coordenador ser possuidor de “formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores”. Pode depreender-se que o desempenho deste cargo implica conhecimentos específicos que vão para além daqueles que qualquer docente adquire na sua formação de base, pois a própria lei prevê que para o cabal exercício destas funções há que ter formação especializada. Esta ideia já vinha, alias, sendo definida por vários especialistas em educação, nomeadamente por João Barroso, que colaborou com o Ministério da educação na elaboração de um estudo sobre o reforço da autonomia das escolas, o qual deu precisamente origem ao Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio.

3. OS DOMÍNIOS DA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA: A AVALIAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

“A avaliação é uma necessidade vital do ser humano porque lhe serve para orientar, de forma válida, as decisões individuais e coletivas»

(Valadares e Graça, 1998, p. 34).

3.1. INTRODUÇÃO

A avaliação, no seu sentido mais abrangente, faz parte da história da humanidade e é intrínseca à sua evolução. Enquanto fator de consciência e desencadeador de transformação na forma de estar e ser sempre serviu para nos orientarmos nas constantes decisões sobre a vida, refletirmos sobre as atitudes a tomar, conhecermo-nos e impulsionarmo-nos a melhorar (Valadares e Graça, 1998).

Ao longo dos tempos a avaliação tem vindo a assumir uma importância crescente e um papel cada vez mais central nos mais variados domínios da vida. Não é hoje possível equacionar as questões da qualidade e inovação qualquer que seja a situação ou contexto, sem ter como pressuposto e fundamento a avaliação.

Parece-nos pertinente procurar responder e fundamentar questões estruturais, tais como: o que é a avaliação, como se realiza, qual o seu objetivo, a quem se dirige e em que moldes.

3.2. QUE PERCURSOS DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO?

A avaliação é um processo presente em todas as fases de desenvolvimento de um programa, projeto ou realização (Rodrigues, 1994):

- Na fase da conceção;

- Na fase de implementação;
- No momento de apreciação dos resultados;
- Na tomada de decisões.

O mesmo autor refere três grandes dimensões, que constituem eixos à volta dos quais decorre uma reflexão, problematização e debate acerca da avaliação: metodológica, ética e política.

O autor afirma, ainda, a existência de relações de interdependência entre as várias dimensões, na medida em que a opção metodológica irá condicionar e influenciar as opções éticas e políticas da avaliação.

A avaliação, no domínio da educação, é uma componente essencial e integral do processo educacional que está ao serviço do ensino e da aprendizagem dos alunos. Emergiu com maior impacto por volta do séc. XVII nos colégios e é indissociável do ensino de massas e da escolaridade obrigatória do século XIX (Perrenoud, 1999).

No sistema educativo a avaliação representa um enorme desafio para os diferentes atores (professores, alunos, pais, outros responsáveis) e suscita algumas dúvidas e questões. A par do reconhecimento da necessidade de implementar procedimentos de avaliação sistemáticos observam-se algumas reservas caracterizadas pela ambivalência que, inevitavelmente, um processo de avaliação desencadeia: por um lado, reconhece-se a sua importância, pertinência e utilidade; por outro lado, receia-se que as suas conclusões possam pôr em causa pessoas, instituições ou políticas educativas (Estrela e Nóvoa, 1993).

A avaliação educacional tem sido uma questão amplamente discutida e debatida. Não existe uma utilização *standard* do termo mas antes uma perspetiva diversificada da sua aplicabilidade, quer ao nível de contextos, quer ao nível de objetivos (Cizek, 1996). Para o mesmo autor, o objeto da avaliação educacional expandiu-se significativamente, e hoje, avaliam-se diferentes fatores, tais como, os efeitos do ensino sobre o aluno, as intervenções do professor, as reformas, os currículos, as metodologias utilizadas, as inovações, as instituições educativas, a formação de professores, os sistemas educativos e até a qualidade do ensino. Mais ainda, avalia-se a partir de diferentes orientações e perspetivas, a função

da mutação das referências epistemológicas da ciência, que naturalmente conduz a definições e práticas de avaliação muito distintas.

Patton (1997) sublinha que conceber um processo de avaliação é tanto uma arte, como uma ciência, na medida em que ambas pressupõem a criação de um desenho que seja apropriado a uma situação específica, ação ou contexto particular.

Ao avaliador compete o saber e a arte de tomar decisões, de desenhar e implementar colaborativamente uma avaliação capaz de providenciar respostas para as questões colocadas por todas as audiências interessadas tendo em consideração as implicações políticas e sociais da avaliação e a importância dos aspetos éticos. Destaca-se como tarefa difícil a do avaliador, dada a natureza polissémica e a diversidade de orientações no âmbito da compreensão da avaliação que levam Guba e Lincoln (1989) a afirmar a impossibilidade de definir “avaliação” de forma objetiva: fomentando, assim, a discussão sobre a temática e os seus objetivos. A clarificação conceptual do termo avaliação constitui, assim, um desafio interessante e necessário a todo o sistema educativo e todos os seus intervenientes.

3.3. A SITUAÇÃO DA AVALIAÇÃO APÓS A APROVAÇÃO DO ECD DECRETO-LEI Nº 15/2007 DE 19 DE JANEIRO DE 2007

Em janeiro de 2007 o Ministério da Educação procedeu a profundas alterações ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário (adiante designado abreviadamente por Estatuto da Carreira Docente, ECD). Justificando a sua alteração como sendo o principal recurso de que dispõe a sociedade portuguesa para promover o sucesso dos alunos, prevenir o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade das aprendizagens. Considera o governo que o ECD, antes de mais, é um instrumento efetivo de valorização do trabalho dos professores e de organização das escolas ao serviço da aprendizagem dos alunos.

O anterior Estatuto da Carreira Docente, Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril, e depois substancialmente alterado pelo Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de janeiro, segundo a nota

introdutória do novo, Decreto-Lei nº 15/2007, “cumpriu a importante função de consolidar e qualificar a profissão docente, atribuindo-lhe o reconhecimento social de que é merecedora”.

Reconhece, o governo, que “com o decorrer do tempo e pela forma como foi apropriado e aplicado, acabou por se tornar um obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo, transformando-se objetivamente num fator de degradação da função e da imagem social dos docentes. Para tanto, contribuiu em particular a forma como se concretizou o regime de progressão na carreira que deveria depender do desenvolvimento das competências e da avaliação de desempenho dos professores e educadores. Contudo, a formação contínua, em que o País investiu avultados recursos, esteve em regra divorciada do aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas relevantes para o exercício da atividade docente. Do mesmo modo, a avaliação de desempenho, com raras exceções apenas, converteu-se num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo. Nestas condições, a progressão na carreira passou a depender fundamentalmente do decurso do tempo, o que permitiu que docentes que permaneceram afastados da atividade letiva durante a maior parte do seu percurso profissional tenham chegado ao topo da carreira.

Segundo o novo ECD (Estatuto de Carreira Docente), “trata-se de promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação, pois o seu trabalho, para que produza melhores resultados, não pode ser atomizado e individualizado. Sendo impossível organizar as escolas com base na indiferenciação, é indispensável proceder à correspondente estruturação da carreira, dotando cada estabelecimento de ensino de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade e que constitua uma categoria diferenciada. Em todas as outras profissões mais qualificadas e designadamente nas que constituem corpos especiais da Administração Pública, a norma é a diferenciação, expressa em categorias funcionais, às quais estão geralmente associadas dotações específicas nos respetivos quadros de pessoal. Em conformidade com estes princípios, a carreira docente passará a estar estruturada em duas categorias, ficando reservado à categoria superior, de professor titular, o exercício de funções de coordenação e

supervisão.”

Devido a uma enorme contestação ao ECD e ao processo introduzido quanto à avaliação dos docentes, divisão da carreira em duas de forma completamente injusta e arbitrária, foram introduzidas alterações significativas tendo sido publicado o Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho, que revoga grande parte dos artigos constantes no anterior.

No que se refere à avaliação dos docentes, consagrada no Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho de 2010, no seu preâmbulo salienta os princípios básicos a ter em conta “ procurando garantir uma efetiva avaliação do desempenho docente com consequências na carreira, através da valorização e distinção do mérito, conforme consagrado no Acordo de Princípios para a Revisão do Estatuto da Carreira Docente e do Modelo de Avaliação dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e dos Educadores de Infância, celebrado em 8 de janeiro de 2010 com as organizações sindicais representativas do pessoal docente.

As alterações ao sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente visam assim clarificar a sua articulação com a progressão na carreira e o desenvolvimento profissional, valorizar a dimensão formativa da avaliação, centrar num órgão colegial a decisão sobre o desempenho do avaliado e envolver mais os docentes no processo e nos resultados da avaliação, tendo em consideração os princípios e objetivos subjacentes à avaliação do desempenho dos trabalhadores da Administração Pública, bem como as recomendações efetuadas pelo conselho científico para a avaliação de professores e pela OCDE”.

O novo procedimento da avaliação, que continua a ter em conta a autoavaliação do docente, não assenta exclusivamente nela, como acontecia anteriormente, comete a responsabilidade principal pela avaliação aos coordenadores dos departamentos curriculares ou dos conselhos de docentes, assim como aos relatores e ainda ao órgão de direção executiva das escolas que, para a atribuição de uma menção qualitativa, terão de basear-se numa pluralidade de instrumentos, como a observação de aulas para a atribuição da menção de *excelente* e *muito bom* e ainda para a progressão aos escalões 3 e 5.

Este novo regime de avaliação, considerado mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira, tem como objetivo primordial a melhoria dos resultados

escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens, proporcionando condições para o desenvolvimento profissional dos docentes, visando o reconhecimento do mérito e da excelência.

Uma leitura atenta aos princípios e objetivo consagrado neste modelo permitem inferir que a sua implementação terá implicações dos serviços que a escola presta à comunidade educativa e ainda permitir a identificação do potencial na evolução e desenvolvimento profissional dos professores, isto porque, permite diagnosticar as necessidades de formação dos docentes que devem ser tidas em consideração o plano de formação anual de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada. Em suma, a avaliação de desempenho deve ser um processo de melhoria tripartido, de gestão e melhoria da qualidade.

3.4. PARADIGMAS CIENTÍFICOS DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO

Os diferentes paradigmas e os seus pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos foram influenciando a compreensão do conceito de avaliação e o desenvolvimento de diversos modelos de avaliação. Segundo Kuhn (1996), os paradigmas são constituídos por realizações científicas e universalmente reconhecidas que proporcionam modelos de problemas e soluções a uma comunidade científica. Tal facto, implica modelos de avaliação e paradigmas ajustados ao contexto avaliativo que, embora universalmente reconhecidas, procuram responder ao particularmente necessário.

Diversos autores tornam explícitas relações entre a avaliação e a os distintos paradigmas científicos revelando significativas mudanças nas conceções e práticas de avaliação utilizadas ao longo dos tempos. É no paradigma científico ou positivista que se insere uma primeira postura da avaliação que Rodrigues (1994) designou por posição objetivista ou técnica, a qual vislumbra a avaliação como técnica, em termos meramente instrumentais. Assim, a avaliação identifica-se nesta definição, inevitavelmente, a um processo de controlo externo e sem necessidade de explicitar, questionar, fundamentar, ou justificar o referencial da avaliação. No passado, a metodologia empregue nas avaliações

foi quase exclusivamente científica, fundamentada ontologicamente na assunção positivista de que existe uma realidade objetiva, conduzida por leis naturais imutáveis, e epistemologicamente na assunção contrapartida da dualidade entre observador e observado que torna possível ao observador permanecer fora da *arena* da observação, não influenciando nem sendo influenciada por ela (Rodrigues, 1989).

No que se refere ao paradigma qualitativo/naturalista, assim designado por uns autores (Rodrigues, 1989) e construtivista para outros, emerge num contexto de tradição de estudos no campo antropológico e é sustentado pela doutrina filosófica da fenomenologia, suportando-se com o recurso a técnicas de entrevista em profundidade, com questões abertas e fechadas e na observação assente na descrição detalhada através de um contacto próximo com as pessoas do meio objeto do estudo.

Rodrigues (1994) descobre, neste contexto, a segunda postura da avaliação a que chama “posição subjetivista ou prática” que leva a considerar a avaliação como prática. Tal significa que o indivíduo é visto como sujeito social e está implicado na formação e na avaliação, sendo, assim, referencial de avaliação e competindo-lhe participar na organização, gestão, execução e controle do dispositivo e do processo de avaliação, bem como na utilização dos seus resultados».

É no contexto dos diferentes paradigmas que os diversos modelos da avaliação educacional foram surgindo, conduzindo a renovadas conceções de avaliação.

3.5. MODELOS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A questão da avaliação educacional envolve uma diversidade de aspetos (epistemológicos, ideológicos, sociais, pedagógicos, técnicos, psicológicos) que enfatizam a sua complexidade e suportam a diversidade de modelos que foram surgindo ao longo dos tempos.

Alguns estudos referem Tyler como o responsável pela introdução e divulgação do termo avaliação educacional. Para este autor (cit. in Neira et al., 1995), a avaliação consiste

num processo que tem por objetivo estabelecer em que medida foram alcançados os objetivos previamente celebrados. O autor desenvolveu o modelo de avaliação por objetivos, considerado o primeiro método sistemático de avaliação educacional, apresentando uma nova conceção de avaliação cuja influência se estende até aos dias de hoje.

Stufflebeam e Shinkfield (1989), com base nas perspetivas de Tyler, sublinham o processo avaliativo como fundamental para determinar em que medida os objetivos educativos estão, de facto, a ser cumpridos pelo programa ao nível do currículo e do ensino. Considerando que os objetivos educativos são essencialmente mudanças produzidas nos seres humanos, quer dizer, já que os objetivos alcançados produzem certas alterações desejáveis nos modelos do comportamento do estudante, então a avaliação é o processo que determina o nível alcançado por essas mudanças de comportamento.

O modelo apresentado por Tyler tem a enorme vantagem de ampliar o foco de atenção da avaliação. Com efeito, a atenção deixa de se centrar exclusivamente sobre os resultados dos alunos para passar a incluir aspetos como as intenções do programa, as metas e objetivos, bem como, os procedimentos necessários para realizar o programa com êxito. Isto é, a avaliação deixa de se centrar na formulação de juízos sobre cada aluno para ser entendida como um mecanismo que pode servir para melhorar o processo de ensino e os seus resultados.

O avaliador terá, pois, que realizar uma planificação cuidadosa e flexível, para assegurar não só o valor da utilidade mas também a qualidade da avaliação para que seja capaz de produzir informação excelente, isto é, informação clara (compreensível por todos que a utilizem); oportuna (chegar em tempo útil a quem a vai utilizar); válida (incluindo conceitos e medidas que captem a realidade) e abrangente (propondo as principais alternativas e possibilidades e clarificando significados).

A questão da utilidade também se coloca relativamente aos resultados que devem ser compreensíveis para quem toma as decisões, comunicados de forma progressiva, ainda, no decurso do processo de avaliação, e com recurso a variadas fontes.

Foi Stufflebeam (1966, 1967) quem introduziu uma conceptualização da avaliação

baseada na ideia de que esta deveria ajudar os educadores a tomar e justificar decisões que pudessem satisfazer melhor as necessidades dos estudantes.

Vários autores adotam o modelo que apele a uma maior compreensão dos fenómenos sob avaliação para tomar decisões relativas à sua melhoria, ao seu aperfeiçoamento.

Tabela1: Modelo CIPP (Stufflebeam, 2003)

Modelo CIPP	Avaliação do contexto (Context)	Descrição do contexto, à identificação dos problemas e/ou necessidades e também das oportunidades.
	Avaliação de entrada (Input)	Estruturar decisões, para determinar como utilizar os recursos do projeto e para planificar os procedimentos a utilizar.
	Avaliação do processo (Process)	Implementar decisões para controlar as operações do projeto, através de feedback periódicos, detetando falhas, fornecendo informações sobre as decisões tomadas e mantendo um registo do que ocorre.
	Avaliação do produto (Product)	Medir e interpretar os resultados não apenas no fim mas, também, no decurso do programa. Para reciclar decisões, para julgar e reagir ao projeto, fornecendo informação para decidir continuar, terminar, ou modificar o programa.

Segundo Worthen e Sanders (1973), este modelo supõe um feedback cíclico e contínuo a ser fornecido aos decisores de modo que, a informação possa conduzir a um novo exame das decisões prévias. Esta é uma das maiores contribuições deste modelo; tornar claro que os estudos de avaliação estão muito relacionados com a gestão dos procedimentos e com as tomadas de decisão e que a natureza da avaliação é fortemente influenciada por diversos fatores do contexto. É essencial que o avaliador tenha plena consciência destes fatores quando avalia.

É fundamental que o avaliador realize a avaliação formativa, de forma contínua, para assim obter informações que o ajudarão a intervir na melhoria e aperfeiçoamento do programa que está a desenvolver. Quanto à avaliação sumativa deve realizá-la no fim do

programa, para que possa apreciar o seu valor, através de uma análise dos efeitos do programa. Contudo, esta avaliação não se centra apenas nos resultados previstos nos objetivos mas também nos resultados não previstos. Segundo Worthen e Sanders, (1973) é conveniente que um avaliador profissional desinteressado, não enviesado e externo ao programa seja escolhido como avaliador sumativo, para que possa apreciar não só os fins educativos e os resultados previstos mas, também, outros produtos não esperados.

É nos anos setenta que se assiste ao aparecimento de alternativas aos modelos de avaliação até então existentes. Os modelos emergentes valorizam os contextos, os processos e os resultados da intervenção educativa e inserem-se nas chamadas alternativas qualitativas que, lentamente, começam a utilizar procedimentos de carácter antropológico e naturalista. Os diversos modelos alternativos coincidem em assinalar a fragilidade dos modelos baseados nos objetivos e que tendem a reduzir a avaliação educacional ao êxito e ao fracasso sem sequer chegarem a compreender a riqueza do processo.

Parcett e Hamilton (1977), desenvolvem diversos modelos alternativos, para as escolas, dos quais se destaca o modelo de avaliação iluminativa. Estes autores, criticam o modelo de avaliação por objetivos que consideram inadequado para compreender a complexidade do processo educativo. O modelo por eles defendido, transporta para o campo da avaliação educativa estratégias e métodos de trabalho próprios da investigação antropológica. Começam por afirmar a preocupação do avaliador em familiarizar-se com a realidade que está a investigar (de forma semelhante aos antropólogos sociais) e a preocupação do avaliador em descrever e interpretar mais do que em apresentar resultados e em fazer predições (Stufflebeam e Shinkfield, 1989), Assim, e dada a sua natureza holística, uma avaliação iluminativa, passa por três fases:

1. Observação;
2. Investigação;
3. Explicação.

Os objetivos da avaliação iluminativa são:

- 1. Estudar programas inovadores, nomeadamente:**

- Como funcionam;
- Como são influenciados pelas várias situações escolares nos quais são aplicados;
- Quais as questões diretamente relacionadas com as suas vantagens e desvantagens;
- Como as tarefas intelectuais dos estudantes e as experiências académicas são mais afetadas.

2. Explorar e documentar o que é ser participante no esquema seja como professor ou como aluno:

3. Discernir e discutir as características de inovação mais significativas, concomitantemente recorrentes, e processos críticos.

4. A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES NA ESCOLA PÚBLICA EM PORTUGAL

4.1. INTRODUÇÃO

A avaliação de desempenho dos educadores e professores dos ensinos básico e secundário em Portugal, publicada em Diário da República em janeiro de 2009, foi a continuação de uma série de medidas que o Ministério da Educação legislou e implementou, gerando enorme incómodo e inquietude docente nas escolas, consubstanciado em duas manifestações de professores que uniram mais de cem mil docentes (Trigueiros, 2009).

Claramente, a avaliação de desempenho dos professores consignada pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro, levou a que a insatisfação que já se vinha avolumando nas escolas, fruto das alterações ao Estatuto da Carreira Docente de janeiro de 2007, se traduzisse reação clara de oposição.

Como destaca o mesmo autor, surgiram três Movimentos Independentes de Professores que não se reviam nas posições assumidas pelas organizações sindicais. Os sindicatos de professores uniram-se em torno de uma “plataforma sindical” com o intuito de mostrarem união e ganharem força reivindicativa, traduzindo-se numa evidente rutura entre o Governo e os professores.

Do ponto de vista teórico, o objetivo central encontra-se claramente definido no preâmbulo do Estatuto da Carreira Docente de 2007, onde se destaca que a definição de um regime de avaliação que distinga o mérito é condição essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da autoestima e motivação dos professores. Claramente, o efeito da introdução da avaliação de professores foi precisamente o oposto: desmotivação profissional, baixa autoestima, desvalorização da profissão docente, clima de escola insuportável, prejuízo das aprendizagens dos alunos, entre outros.

Assim, a avaliação de desempenho dos professores tem vindo a ocupar a agenda educativa e política nos últimos meses, trazendo para primeiro plano a discussão sobre o profissionalismo docente e a sua avaliação.

Atualmente, a profissão espiga-se em ambiente de grande complexidade, em

resultado da diversidade social da escola dos dias de hoje. Numa breve perspetiva cronológica, trata-se de um regresso dos professores ao debate educativo, após décadas no final do século passado e início do atual marcadas por preocupações de racionalização, pedagogia por objetivos, previsão, planificação (anos 70), reformas centradas no currículo (anos 80), estudos de escolas, autonomia, administração e gestão (anos 90), e, ainda, problema das aprendizagens (primeira metade década atual) (Nóvoa, 2007).

4.2. AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS PROFESSORES

Como referimos, os princípios da nova gestão pública também têm sido estendidos ao setor público da educação, com maior ou menor alcance. Os sistemas de prémios e remunerações de acordo com os resultados da avaliação têm sido um dos mecanismos introduzidos. Genericamente, os novos modelos substituem as escalas salariais rígidas, associadas à antiguidade nos escalões, por um sistema que remunera e atribui prémios em função do “bom” ou do “mau” desempenho do trabalhador.

Bouckaert (1998) elaborou a medição do desempenho como um processo que pode ser realizado a três níveis: macroplano (país), mesoplano (políticas) e microplano (organização). E, mesmo ao nível do microplano, é possível fazer diversos tipos de avaliação: do serviço, do departamento, da equipa ou dos trabalhadores, não descurando a interligação necessária entre todos estes planos.

Harvey-Beavis (2003), com base principal na experiência norte-americana, constata que a maioria dos sistemas de prémios com base no desempenho se baseia na atribuição de prémios pecuniários para níveis elevados de desempenho, geralmente tendo como critérios as notas dos alunos e as competências e conhecimento dos professores. Este autor faz uma interessante resenha dos sistemas de prémios ligados ao desempenho instituídos em alguns países da OCDE.

As primeiras estratégias de reforma dos anos 80 tendiam a focar-se mais na remuneração do desempenho individual dos professores e, recentemente, as estratégias de avaliação tendem a ser mais baseadas no grupo (avaliação coletiva) ou nas qualificações e

formação. Alguns estudos evidenciam os benefícios nos modelos coletivos de avaliação dos professores do que nos modelos tendencialmente mais individualizados (OECD, 2005; Lavy, 2002). Alguns daqueles modelos destinam-se a recompensar mais a escola (coletivamente) e não os professores individualmente. Em 2005, a OCDE (OECD, 2005) concluiu que um grande número de países não dispunha de mecanismos de recompensa do trabalho dos professores. Na maioria dos países os professores são avaliados também por atores exteriores à escola, e as performances das escolas e dos professores estão cada vez mais associadas aos resultados obtidos pelos alunos em exames nacionais. Em geral, os professores do ensino público não tinham modelos de avaliação de desempenho que fossem aplicados de forma regular e integrada no seu desenvolvimento profissional.

Apesar de as evidências não serem inteiramente consensuais, algumas pesquisas apresentam vantagens dos modelos de avaliação associados ao mérito individual, designadamente: melhoria da gestão e governança das escolas (Hoerr, 1998; Kelley, 1999), aumento da motivação dos professores (Tomlinson, 2000; Odden e Kelley, 2002) e melhoria da colegialidade entre professores (Solomon e Podgursky, 2001; Firestone e Pennell, 1993).

Por exemplo, nos EUA, a American Federation of Teachers assinou no final de 2007 um “plano de prémios” de adesão voluntária por parte de determinadas escolas (com mais alunos carenciados e problemas de resultados escolares) que se destina a recompensar escolas que tenham melhores desempenhos escolares e melhor evolução dos resultados ao longo do tempo. Este desempenho é principalmente medido através dos resultados escolares dos alunos (sucessos), e a distribuição do prémio é feita de forma equitativa ou diferenciada pelos professores das escolas ganhadoras. Esta medida visa essencialmente reter (bons) professores em escolas mais carenciadas e pretende responder a problemas sociais particulares de algumas zonas dos EUA.

Por outro lado, a literatura aponta também o reverso das vantagens, como a dificuldade em fazer avaliações justas e precisas (Storey, 2000), o facto de a administração escolar se tornar mais hierárquica (Cutler e Waine, 2000), o facto de os sistemas de incentivo nem sempre motivarem os professores (Chamberlin et. al., 2002), o facto de o aumento da competição entre professores gerar efeitos perversos na cooperação e colegialidade previamente estabelecidas (Chamberlin et. al., 2002), as dificuldades emergentes em

suportar política e financeiramente estes mecanismos de incentivo (Hoerr, 1998; Holt, 2001; Chamberlin et. al., 2002), e o facto de a abordagem de “mercado” se tornar desadequada quando aplicada a este setor (Malen, 1999; Holt, 2001).

Um dos problemas levantados é também a dificuldade em criar indicadores de desempenho que sejam adequados, quer em número quer em conteúdo. Esta é uma questão chave das reformas nos modelos de avaliação, pois se os professores não concordarem ou não entenderem os indicadores que medem o seu desempenho, dificilmente cooperam com as reformas (Richardson, 1999).

As resistências à mudança fazem parte dos próprios processos de mudança, seja porque os atores não se revêem na nova configuração (porque não concordam ou têm projetos diferentes), seja porque as características dos modelos instituídos são muito diferentes dos novos modelos. Por exemplo, também o facto de existirem movimentos sindicais fortes (no sentido da elevada sindicalização) com uma forte oposição à introdução deste tipo de reformas tem constituído uma das dificuldades de sucesso deste tipo de programas (Ballou e Podgursky, 1993). Neste sentido, também a oposição dos próprios professores (relacionada com sentimentos de injustiça) representa um dos efeitos “não intencionais” apontados pela literatura. Uma outra resistência muito forte é o facto de o sistema organizacional tradicionalmente instituído no setor da educação ser bastante oposto à “lógica de mercado” implícita nos mecanismos remuneração associados ao desempenho individual, o que gera dificuldades e inadequações de aplicação deste tipo de lógicas (Ballou e Podgursky, 1993).

Forrester (2001) constatou que este mecanismo introduziu um maior controlo no desempenho da atividade docente. As expectativas de ganhos financeiros e profissionalização são “trocadas” por uma maior vigilância nas aulas. Estes mecanismos surgem como alavancas estratégicas de reorganização da profissão docente, o que tende a gerar oposição por parte dos professores.

Do ponto de vista dos efeitos no moral dos trabalhadores, Marsden e Belfield (2004) são autores que argumentam que, em primeiro lugar, para que estes sistemas gerem efeitos não contraproducentes, os objetivos do empregador e dos trabalhadores devem

estar alinhados quanto à escolha dos critérios e ao tipo de incentivos, para que haja convergência relativamente ao que é considerado apropriado ao tipo de trabalho que desenvolvem. Em segundo lugar, os professores devem ter a garantia de que a avaliação do seu desempenho não é enviesada e, portanto, que é válida e de confiança. Finalmente, os autores argumentam que os trabalhadores devem sentir que os avaliadores são rigorosos e aplicam as novas regras sem ambiguidades, cumprindo o que está estipulado no “espírito” e na “letra” das regras ou leis. Apenas desta forma os professores conseguem mais facilmente entender e aceitar os novos modelos sem dinâmicas consideráveis de oposição e resistência.

Esta breve revisão sobre o enquadramento da avaliação de desempenho no paradigma da nova gestão pública e das transições no setor da educação é importante para dar conta da especificidade da transposição de algumas lógicas do setor empresarial privado para os serviços públicos e, particularmente, para o serviço público da educação.

Em Portugal, os novos sistemas de avaliação de desempenho nos serviços públicos foram criados recentemente. No setor da educação, os mecanismos já estão regulamentados e começaram a ser implementados durante os anos letivos de 2007/2008 e 2008/2009.

Numa época em que tudo está sujeito a processos avaliativos, a avaliação do desempenho dos profissionais, como já foi referido, é fundamental para que a qualidade do ensino-aprendizagem seja de facto uma constante no dia a dia das escolas portuguesas.

A qualidade do ensino ministrado pelos professores nas escolas públicas, de ensino básico e secundário, é cada vez mais fator de grande preocupação para pais, alunos, educadores, líderes comunitários, empresários, legisladores e governantes. Os governantes perceberam que para melhorar o desempenho dos alunos, as escolas precisam de professores altamente qualificados para, assim, implementar os currículos que a sociedade exige.

Atualmente, persiste a confusão entre experiência e formação experiencial, o equívoco de considerar que o tempo de serviço (num escalão, ou ao longo de uma carreira) constitui, inevitavelmente, tempo de melhoria de desempenho. Não está provado, mas tacitamente admitido. O tempo de serviço até pode ter operado a funcionalização do

professor, mas nem por isso deixa de ser o primeiro critério. Neste aspeto, a avaliação poderá ser vista como uma ilusão, que poderá interessar a muitos dos que estão na profissão de professor, mas agirá contra os interesses dos que são professores.

Se, inequivocamente, se pretende que a avaliação de desempenho seja instrumento de 'melhoria da ação pedagógica', de 'valorização e aperfeiçoamento' (artº 3º do Dec-Lei nº 1/98) e, concomitantemente, de dignificação social e profissional dos professores, será necessário assegurar uma maior coerência às abordagens feitas à proposta de regulamentação apresentada pela tutela.

Nos últimos quatro anos houve uma série de mudanças legislativas em áreas cruciais do sistema de educação, do ensino básico e secundário, com especial ênfase na reorganização das escolas, na reestruturação da carreira docente, no sistema de formação contínua de professores e no de avaliação de desempenho docente. Estas mudanças visam, segundo os responsáveis pela tutela, melhorar a qualidade e a eficácia do ensino, quer ao nível das aprendizagens dos alunos quer ao nível das práticas docentes. A legislação publicada que sustenta o que foi referido é no essencial: a revisão do ECD; as novas regras sobre colocação de professores incluindo as cíclicas dos professores contratos; a “pseudo” autonomia das escolas; a administração e sistema de gestão; o “controverso” quadro jurídico da avaliação de desempenho docente.

No que se refere ao sistema de avaliação de desempenho dos professores foi instituído que se aplicava a todos os professores, independentemente do estatuto legal do seu trabalho e da sua posição na carreira. Este sistema de avaliação tem por base três pilares essenciais:

1. Uma avaliação dentro da escola, realizada por avaliadores internos (seus pares) - o coordenador de departamento, relator e diretor da escola;
2. Uma avaliação completa, que incide sobre o desempenho do professor como um todo, incluindo desempenhos pedagógicos e o cumprimento dos deveres funcionais;

3. Uma avaliação com consequências, tanto nos aspetos formativos como nos aspetos de progressão na carreira e ainda na atribuição de prémios de desempenho.

Nos últimos anos tem sido, insistentemente, debatida a problemática da avaliação de desempenho dos docentes numa tentativa de encontrar o modelo que para além de justo seja fácil de aplicar.

4.3. MODELO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

4.3.1. APRESENTAÇÃO DO MODELO DE AVALIAÇÃO PELO DECRETO REGULAMENTAR Nº 2/2010 DE 23 DE JUNHO

O Decreto-Lei n.º75/2010, de 23 de junho, alterou o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, procurando garantir uma efetiva avaliação do desempenho docente com consequências na carreira, através da valorização e distinção do mérito, conforme consagrado no Acordo de Princípios para a Revisão do Estatuto da Carreira Docente e do Modelo de Avaliação dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e dos Educadores de Infância, celebrado em 8 de janeiro de 2010 com as organizações sindicais representativas do pessoal docente.

As alterações ao sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente visam assim clarificar a sua articulação com a progressão na carreira e o desenvolvimento profissional, valorizar a dimensão formativa da avaliação, centrar num órgão colegial a decisão sobre o desempenho do avaliado e envolver mais os docentes no processo e nos resultados da avaliação, tendo em consideração os princípios e objetivos subjacentes à avaliação do desempenho dos trabalhadores da Administração Pública, bem como as recomendações efetuadas pelo conselho científico para a avaliação de professores e pela OCDE.

Os princípios que presidiram à alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário são agora desenvolvidos no presente decreto regulamentar.

Assim, a avaliação do desempenho, mantendo critérios de exigência e valorização do mérito, passa agora a realizar-se através de procedimentos simplificados, sendo o seu elemento essencial a autoavaliação efetuada por cada docente, numa perspetiva de desenvolvimento profissional.

Por outro lado, a responsabilidade pela avaliação final é atribuída a um júri de avaliação, competindo a um dos seus membros, o relator, acompanhar o desempenho do docente avaliado e manter com ele uma interação permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação.

Atendendo ainda aos princípios que ditaram a alteração ao Estatuto da Carreira Docente, nomeadamente aos efeitos que o resultado da avaliação de desempenho tem na progressão na carreira, mantém-se a articulação com o modelo de avaliação do desempenho da generalidade dos trabalhadores da Administração Pública, ao continuar vigente a regra da fixação de uma percentagem máxima para as menções qualitativas de *Muito Bom* e de *Excelente*.

Para garantir harmonização na aplicação do sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente, a calendarização do procedimento bem como as regras simplificadas de elaboração do relatório de autoavaliação são estabelecidas pelo membro do Governo responsável pela área da educação.

No mesmo sentido, compete ao conselho científico para a avaliação de professores, para além do seu papel de acompanhamento e monitorização, emitir orientações quanto aos padrões de desempenho docente e aos instrumentos de registo da informação relevante para efeitos da avaliação.

O diploma atual aplica-se aos docentes integrados na carreira, aos docentes em período probatório e aos docentes em regime de contrato, nos termos legalmente estabelecidos.

A avaliação incide sobre as seguintes dimensões do desempenho dos docentes:

- a) Vertente profissional, social e ética;
- b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- c) Participação na escola e relação com a comunidade educativa;

d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

A avaliação do desempenho do pessoal docente integrado na carreira desenvolve-se em ciclos de dois anos letivos e reporta-se ao serviço prestado nesse período; realiza-se desde que, no ciclo de avaliação correspondente, tenham prestado serviço docente efetivo durante, pelo menos, um ano letivo, independentemente do estabelecimento de ensino onde exerceram funções.

A avaliação do desempenho tem por referência:

a) Os padrões de desempenho docente estabelecidos a nível nacional, sob proposta do conselho científico;

b) Os objetivos e as metas fixados no projeto educativo e nos planos anual e plurianual de atividades do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada;

c) Os objetivos individuais, facultativos, que fixem o contributo do avaliado para os objetivos e as metas referidos na alínea anterior ou para áreas relevantes do seu desenvolvimento profissional.

A apresentação de objetivos individuais tem carácter facultativo e corresponde à formulação, pelos docentes interessados, de uma proposta que permita, no final do ciclo de avaliação, melhor aferir o respetivo contributo (para a concretização dos objetivos constantes da alínea b) do artigo anterior ou para áreas relevantes do seu desenvolvimento profissional). Os objetivos individuais são propostos pelo avaliado ao diretor do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, considerando-se tacitamente aceites se, no prazo de 15 dias úteis a contar da sua entrega, o diretor não der qualquer indicação em contrário. Os objetivos individuais podem ser redefinidos em função da alteração do projeto educativo ou dos planos anual e plurianual de atividades, bem como quando se verifique mudança de estabelecimento de educação ou de ensino. Sempre que sejam apresentados objetivos individuais, estes constituem referência da autoavaliação e da avaliação final.

Consideram-se, ainda, fatores integrantes no processo avaliativo os Elementos de Referência na avaliação, a Observação de Aulas e os Instrumentos de registo (Decreto Regulamentar n.º2/2010, de 23 de junho).

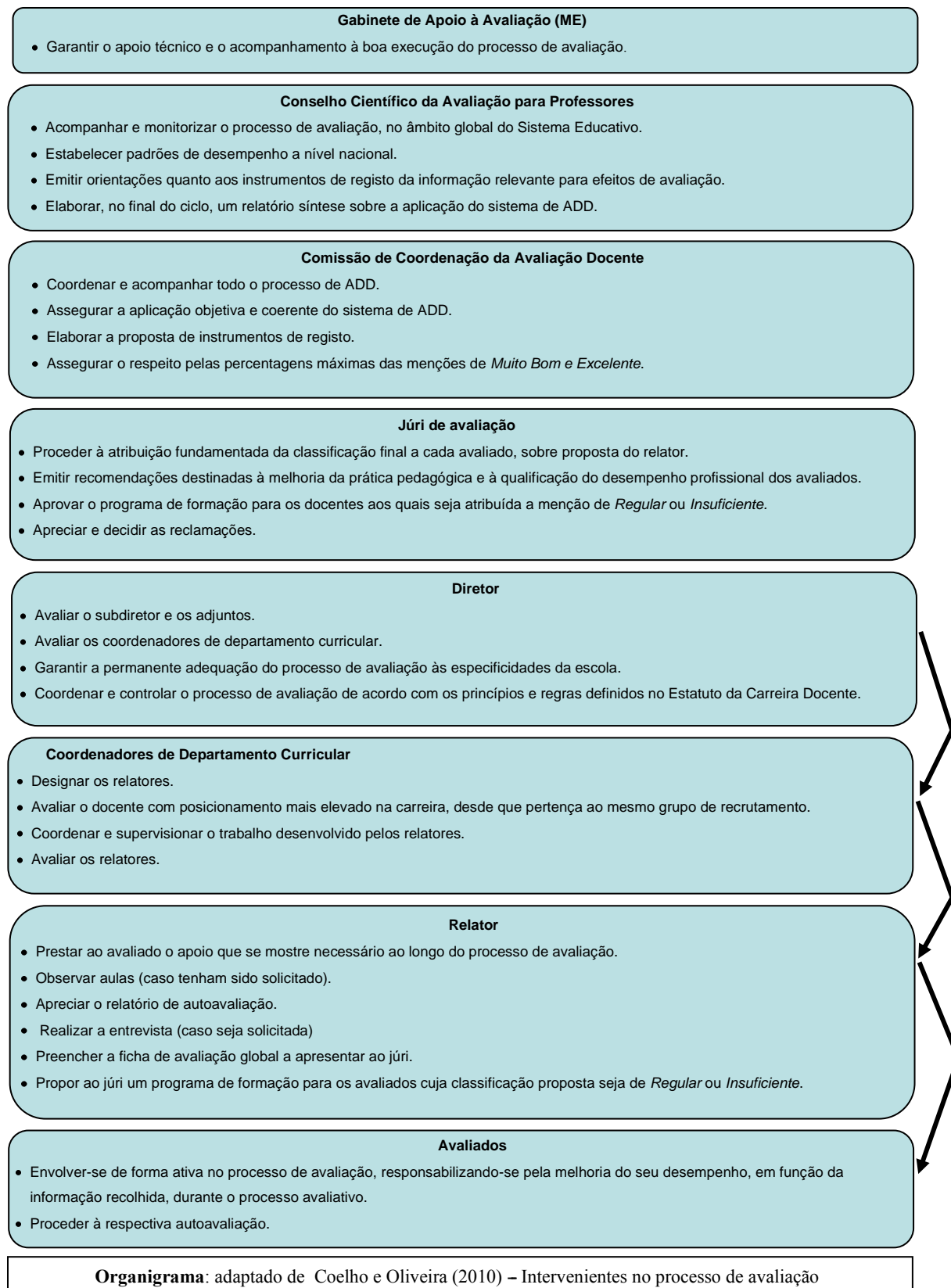
Para uma melhor compreensão do exposto acima, sugerimos o seguinte quadro síntese:

Quadro 1. Dimensões da avaliação

Dimensão da Avaliação	Definição/Conceito/Aplicação
Objeto	Avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
Âmbito	Aplica-se aos docentes integrados na carreira, aos docentes em período probatório e aos docentes em regime de contrato, nos termos legalmente estabelecidos.
Princípios	Visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica; Diagnosticar necessidades de avaliação.
Dimensões e domínios	Vertente profissional, social e ética; Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; Participação na escola e relação com a comunidade educativa; Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.
Periodicidade	Ciclo de 2 anos letivos.
Requisitos de tempo	1 ano de prestação de serviço docente. Caso não tenha tempo mínimo, transita/acumula com o ano seguinte de prestação de serviço.
Elementos de referência na avaliação	Padrões estabelecidos a nível nacional; Objetivos e metas fixados no Plano Educativo; Objetivos individuais facultativos propostos pelo próprio avaliado.
Observação de aulas	Mínimo de 2 aulas por ano letivo; Condição necessária para a obtenção de menções qualitativas de Muito Bom e Excelente; Progressão para 3º e 5º escalões de carreira.
Instrumentos de registo	Aprovados pelo Conselho Pedagógico do Agrupamento de escolas ou não agrupadas; os originais são arquivados no Processo Individual do Docente, podendo ser por este acedidos.

4.3.2. INTERVENIENTES NO PROCESSO AVALIATIVO E RESPETIVAS FUNÇÕES

Os intervenientes no processo avaliativo e suas funções estão consagrados no Decreto-Regulamentar nº 2/2010 de 23 de junho, com base no Dec-Lei 75/2010 de 23 de junho. Para um entendimento mais claro, apresentamos o seguinte:



4.3.3. PROCEDIMENTOS DA AVALIAÇÃO DE DOCENTES

No seguimento da apresentação do Modelo de Avaliação de Desempenho Docente, consideramos pertinente a sistematização dos procedimentos da avaliação, para uma análise e reflexão objetiva da aplicabilidade da mesma. Assim, apresentamos o seguinte quadro síntese referente aos procedimentos da Avaliação do Desempenho Docente.

Quadro 2. Procedimentos da avaliação (Decreto-Regulamentar nº 2/2010 de 23 de Junho)

Procedimento da Avaliação	Aplicação
Calendarização	Até ao termo do ano civil em que se completar o ciclo de avaliação, fixada pelo diretor do agrupamento.
Documentos	Relatório de autoavaliação; Ficha de avaliação global; Documento de registo de observação de aulas.
Autoavaliação	Obrigatória e entregue por relatório ao relator. Inclui auto-diagnóstico, descrição de atividades, contributo para as metas e objetivos da escola, formação realizada, balanço das atividades letivas e não letivas realizadas e identificação de necessidades de formação.
Avaliação do relator	Registada na ficha, com pontuação nos diversos domínios e classificação final.
Resultados	Excelente: 9 a 10 valores; Muito Bom: 8 a 8,9 valores; Bom: 6,5 a 7,9 valores; Regular: 5 a 6,4 valores; Insuficiente: 1 a 4,9 valores.

5. AS REDES SOCIAIS – BLOGUES

5.1. INTRODUÇÃO

Vários estudos enfatizam a importância que a estrutura social tem no desempenho das organizações. A taxa de propagação de convenções sociais numa determinada sociedade é afetada pela complexa estrutura da rede construída entre os seus membros (Delegado, (2002). As redes sociais on-line constituem relações e estabelecem ligações entre os membros de um grupo e visam estabelecer vínculos entre as pessoas que as utilizam, proporcionando a sua comunicação. A interação de uma comunidade promove a partilha da informação e do conhecimento uma vez que os seus membros se unem por objetivos comuns na grande maioria das vezes.

A partilha pública da informação dá-se através da interação mútua entre os participantes dessa rede social. Em geral são compostas por laços relacionais, nomeadamente profissionais, sociais e afetivos. São responsáveis por estabelecer ligações entre pares de atores e trocas comunicacionais que constituem os interesses que os indivíduos têm em comum.

Embora alguns autores defendam que o nascimento dos blogues coincide com o aparecimento das primeiras páginas na Web, o conceito de blogue – enquanto sinónimo de página ordenada cronologicamente e com ligações a outras páginas – foi utilizado pela primeira vez em dezembro de 1997, por Jon Barger. À luz deste conceito, o primeiro post terá sido escrito no 1 de abril de 1997. Em 23 de agosto de 1999 nascia o Blogger, uma ferramenta que viria a ter um papel fundamental no crescimento da blogosfera, já que permitiu a criação de blogues de uma forma fácil e intuitiva.

5.2. QUE SENTIDO ENQUANTO FENÓMENO SOCIAL?

Desde sempre os Governos tiveram a tentação de limitar a liberdade dos media, recorrendo a mecanismos mais radicais e eficazes – como a censura – ou a formas discretas de controlo, como as pressões financeiras sobre as organizações mediáticas.

A alternância democrática no poder acabou por criar blocos mediáticos que, apesar da alegada independência, ora estão alinhados com as políticas do poder, ora estão com a oposição.

É neste contexto de controlo mediático que surge a blogosfera, e entendida por alguns como a nova Ágora, mas que, em oposição ao espaço ateniense – concreto e localizado – é abstrato e universal. Na blogosfera, o participante pode estar em qualquer local do mundo, tendo como única regra de participação, compartilhar um idioma com os comentadores. Na blogosfera, o blogger não precisa de revelar a sua verdadeira identidade, o que permite uma participação mais descomprometida. Na blogosfera, o acesso ao espaço mediático não depende de qualquer tipo de organização. É por tudo isto que a blogosfera é entendida como um verdadeiro espaço de liberdade de opinião.

O contexto de blogosfera cruza-se ou emerge das redes sociais as quais consistem em criações pré-tecnológicas analisadas há décadas por sociólogos. Segundo Martelo (2001), representam um conjunto de participantes autónomos, com ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados. Destaca-se, assim, a importância da internet para difusão de ações que podem ser distribuídas pelo mundo todo, criando um novo papel da sociedade civil na Internet.

As ferramentas dos “mídias sociais” são sistemas online projetados para permitir a interação social a partir do compartilhamento e da criação colaborativa de informação nos mais diversos formatos.

Os blogues tratam da produção de conteúdos, que ultrapassam o âmbito académico e científico, de forma descentralizada e sem o controle editorial de grandes grupos. Eles possibilitam a publicação de conteúdos por qualquer pessoa. Significa a produção de muitos para muitos, a praticamente zero o custo de produção e distribuição. Abrangem diversas atividades que integram tecnologia, interação social e a construção de palavras, fotos, vídeos e áudios. Esta interação e a maneira pela qual a informação é apresentada dependem nas várias perspetivas da pessoa que compartilhou o conteúdo, visto que este é parte de sua história e entendimento de mundo. É cada vez maior o número de adeptos destes fenómenos de comunicação.

5.3. BLOGOSFERA: PERSPETIVA HISTÓRICA E IMPACTO SOCIAL

Os blogues têm vindo a multiplicar-se de forma explosiva, constituindo hoje um dos fenómenos mais marcantes não só da Internet como daquilo a que, para simplificar, poderíamos chamar de “esfera pública” (Serra, 2006).

As dimensões históricas da blogosfera entre os anos de 1997 e 2001 foram marcadas pelo deslocamento da identidade dos blogues, que passaram de veículos de filtragem de informações da web para uma pluralidade de vozes e linguagens, criadores de regimes de conversação social, em que a opinião e as ideias circulassem de uma forma muito mais difusas do que os velhos mecanismos irradiadores das mídias de massa. Este passa a ser o principal deslocamento no sentido histórico desses veículos: de mídias de especialistas para mídias das massas. Além disso, é aberto debate sobre a relação entre blogues, jornalismo e produção de opinião. A comunicação colaborativa dos internautas institui uma realidade nova no âmbito da produção da opinião pública, pois que a opinião se manifesta através de uma rede distribuída de comunicação, sem a presença de qualquer intermediação (Malini, 2010).

Derrick De Kerckhove (2006) caracteriza a Internet em três grandes momentos, para além, naturalmente, da sua criação. O primeiro deles é a invenção do navegador Mosaic, que fez da World Wide Web atrativa para um leque vasto de pessoas. O segundo, a chegada do Yahoo!, “que introduziu uma nova geração de instrumentos de navegação indispensáveis, depois mais desenvolvidos no Google”. E o terceiro momento foi o advento dos blogues, a entidade mais madura da Web, diz o autor. Mais do que qualquer definição simplista que os associa a um site íntimo de um autor, os blogues representam, para Kerckhove, uma nova tecnopsicologia.

Neste sentido, podemos reforçar que a blogosfera se define como um “ponto de encontro dentre redes sociais e tecnológicas, a blogosfera é uma rede de interações intelectual direta e navegável, resultado da contribuição gratuita, aberta e verificável das consciências e das opiniões de muitas pessoas sobre assuntos de interesse geral e em tempo quase real. O funcionamento dos blogues baseia-se inteiramente nestas conexões. Tal como

a inteligência, desenvolvem-se e crescem com o uso. Os blogues são um espaço de reflexão compartilhada (Kerckhove, 2006).

Os blogues expressam a cultura colaborativa e o poder dos *links* que demarcarão a net culture após o estouro da bolha da nova economia. Trata-se de um novo espaço de resistência que se coaduna com um fenómeno maior: o facto de que mídias – com certo poder na formação da opinião pública - passaram a ser construídas pelos próprios usuários conetados em rede – algo que Dan Gilmore sintetizou – um tanto que corporativamente – de jornalismo cidadão (*civic journalism*).

A Internet reinventa-se com novos termos, novas formas de comunicar, de trabalhar, de lazer e de aprender de forma mais significativa e colaborativa. As evoluções mais recentes ao nível dos serviços disponíveis na Internet têm abarcado diversas vertentes, nomeadamente no que se refere aos serviços de comunicação síncrona e assíncrona (Gomes e Silva, 2006).

Com o surgimento de serviços de criação e alojamento de blogues de forma fácil e gratuita (de que são exemplos bem conhecidos o Blogger.com a nível mundial e o Blogs.sapo.pt a nível nacional), publicação na Internet assume um nível de facilidade nunca antes atingido uma vez que o utilizador não precisa de conhecimentos elevados para criar um sítio web tecnicamente sofisticado e visualmente impressionante, estando, assim, acessível a todos e funcionando como um veículo rápido de transmissão de ideias em qualquer parte do mundo (Martindale e Willey, 2004).

O carácter frequentemente gratuito e a grande facilidade de utilização tornaram os blogs uma forma privilegiada de publicação na web, encontrando rapidamente adeptos numerosos e em número sempre crescente. Orihuela e Santos (2004) destacam três vantagens comparativas dos blogues em relação às páginas web convencionais que facilitaram (e facilitam) a sua adoção no âmbito educativo: (1) ser [muito] mais fácil aprender a criar e publicar na web um blogue, do que criar uma página com um editor comum de HTML e ter posteriormente que proceder ao seu alojamento num servidor com recurso a um serviço de FTP (File Transfer Protocol); (2) os serviços de blogues terem normalmente disponíveis templates com design de qualidade o que permite que os alunos [e

os professores] se centrem nos aspetos mais educacionais (como sejam os conteúdos e os processos de comunicação) sem terem que investir esforços sensíveis nos aspetos de desenho do layout do blogue; e (3) em muitos casos existir um conjunto de recursos associados aos blogues que podem ser relevantes em termos da sua exploração pedagógica (eg. sistemas de comentários, sistemas de arquivo, sistemas de busca e de deteção automática de referências, entre outros.).

Um blogue funciona como uma forma de registo escrito que segue uma explícita organização cronológica, que se baseia em perceções e reflexões sobre um quotidiano e sentimentos do autor. Os blogues visam, numa perspetiva social, o interpessoal, o grupal, sendo de natureza, claramente, social (Schittine, 2004).

Reforçando a ideia de Barbosa e Granado (2004) a educação é uma área há onde os weblogs se podem destacar como ferramentas de comunicação e de troca de experiências com excelentes resultados. A evolução dos usos, formatos e funções dos blogues tem assegurado a manutenção da sua popularidade e estimulado o crescimento contínuo do seu número (Oliveira, 2006). Simultaneamente, a terminologia em torno dos blogues, e daquilo que podemos designar por blogosfera, ou seja o mundo dos blogues e dos seus “habitantes”, tem vindo a crescer e a diversificar-se em função de fatores tais como os aspetos tecnológicos e a linguagem mediática utilizada e a natureza das temáticas abordadas, sendo a educação um deles.

Há blogues criados e dinamizados por professores ou alunos individuais, há blogues de autoria coletiva, de professores e alunos, há blogues focalizados em temáticas de disciplinas específicas e outros que procuram alcançar uma dimensão transdisciplinar. Há blogues que se constituem como portefólios digitais do trabalho escolar realizado e blogues que funcionam como espaço de representação e presença na Web de escolas, departamentos ou associações de estudantes (Gomes, 2005).

Tendo em conta os resultados de um estudo realizado por Serra (2006), referente às características da blogosfera portuguesa, os dados sugerem que, e no que se refere à questão das hiperligações ou referências dos blogues a outros sítios e meios de comunicação, em particular aos meios de comunicação dominantes, a situação da blogosfera

portuguesa parece não diferir, no essencial, da blogosfera em geral, tal como caracterizada por Sifry (2006). Estes dados reforçam a ideia de pluralidade e extensão da atividade bloguista, fortalecendo o seu poder interactivo.

O mesmo estudo conclui que a forma como os blogues portugueses se relacionam com os vários sítios e meios de comunicação não põe em causa, antes permite assegurar, polifonia informativa que é seu apanágio – até porque as hiperligações e referências são geralmente utilizadas, por esses blogues, não como um ponto de chegada mas como um ponto de partida: de um comentário, de uma interpretação, mesmo de uma crítica; nesse sentido, e para utilizarmos a terminologia de Gillmor, eles estão mais do lado do “jornalismo de conversação” do que do “jornalismo de lição”. O autor ainda acrescenta que os blogues portugueses constituem-se já em fontes dos seus próprios temas e notícias, passando também eles a marcar, e por vezes de forma decisiva, a agenda mediática – aparecendo, assim, como verdadeiras alternativas aos meios de comunicação dominantes.

De acordo com Cipriani (2004), uma das principais características atribuídas aos suportes electrónicos/internauticos é a questão da interatividade. Trata-se da interface entre o usuário e a máquina, mas, também, da possibilidade de contato entre usuários e outros usuários na utilização de ferramentas que impulsionam a comunicação de maneira atempada e real, com a eliminação de barreiras geográficas.

Atualmente, as pessoas estão cada vez mais interligadas e conetadas ao mundo tecnológico, e usufruem das informações criadas e disponibilizadas na rede social (entenda-se blogues e outros), onde procuram interagir, opinar, participar, divulgar notícias, factos, ideias, entre outros.

Assim, um novo meio de divulgação na internet funciona como uma ferramenta onde as informações são disponibilizadas e podem ser acedidas em qualquer lugar, formando uma rede de blogueiros que desenvolvem, assim, uma cadeia de blogues interligados (blogosfera), agrupando-se ou destacando-se por grupos de atividade e opinião, como, por exemplo, os blogues sobre educação e respetivos tópicos de avaliação docente, sobre os quais este trabalho se debruça.

Podemos, assim, afirmar que a blogosfera viabilizou a contribuição, opinião e inteligência em massa e, inclusivamente, uma nova era em que o mercado e as pessoas passaram a gostar de interagir, formar opiniões, participar e ajudar (Cipriani, 2008). Freire (2007) defende que os meios de comunicação, sem exceção, já têm inerentes à sua constituição a capacidade de interação entre o produtor de conteúdo e o produtor a quem este destina suas mensagens. As novas tecnologias da informação e comunicação modificam rapidamente não só a maneira de se comunicar, como de trabalhar, decidir, de pensar e ainda introduzir intensamente um novo quadro no sistema educacional, já que representam uma escola paralela. (Pretto, 1996).

De acordo com Orihuela (2007) As razões que levam as pessoas a escrever blogues são tão variadas quanto as que definem a escrita noutros meios: a necessidade de expressão, o desejo de partilhar saberes, o desejo de se integrarem numa comunidade, procura de reconhecimento, exploração criativa, terapia, participação política, defesa de interesses ou mera exposição.

O principal elemento de um blogue são os *posts*, que são organizados cronologicamente em ordem inversa, ou seja, arquivos mais recentes aparecem primeiro na página, podendo ser organizados por tempo (meses, anos) e tematicamente (por categoria), permitindo o acesso rápido e organizado à informação, podendo, inclusivamente, ser re-acedida, o que se traduz num espaço de armazenamento e disseminação de informação. Fazendo uso de diversificados meios mediáticos, o blogue faz uso de imagens, vídeos, e som, desenvolvem no usuário atividades de escrita e leitura, utilizando as mesmas ferramentas direcionadas a outros espaços virtuais, permitindo uma relação entre usuário/máquina, por sugestões e opiniões nos *posts* realizados pelos autores.

Pelo exposto, consideramos pertinente a análise dos *posts* e comentários dos blogues sob temática da ADD, na medida em que a esfera virtual permite a partilha total de opinião, sem censura, que poderá, ou não, ser contrariada por outros, potenciando o conhecimento, capacidade crítica, de análise e reflexão, sobre um tema delicado e polémico como é o Modelo de Avaliação de Desempenho Docente.

PARTE II - ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

6. METODOLOGIA

6.1. INTRODUÇÃO

Após definição do objeto de estudo, elaboração da questão de investigação e objetivos, tornou-se necessário definir o paradigma segundo o qual se orientaria este estudo. Segundo Khun (1992), paradigma pode ser considerado como um padrão, um conjunto de ideias e valores. É um modelo científico para descrição, explicação e compreensão da realidade. A mesma realidade é percebida de forma diferente quando observada através de paradigmas também diferentes.

Pode definir-se dois tipos de paradigma: quantitativo (paradigma dominante), baseado no positivismo, na crença de que tudo é mensurável, objetivo e normativo, e o paradigma qualitativo (emergente ou interpretativo), que engloba o conhecimento social dos indivíduos e por isso mais difícil de quantificar (Santos, 2001).

A investigação que pretendemos levar a cabo recorre à compreensão da perspetiva dos participantes e da variedade de significados atribuídos aos métodos de avaliação de docentes. Deste modo, na medida em que a investigação decorre sob o pano de fundo da subjetividade de cada participante, consideramos a metodologia qualitativa como a mais adequada para o nosso propósito.

Optámos, assim, pelo recurso a instrumentos de análise de conteúdo, nomeadamente, à análise de enunciação (Bardin, 1977), posteriormente caracterizada.

6.2. TIPO DE ESTUDO

Os métodos qualitativos fornecidos pelas ciências humanas nos quais se estudam as experiências vividas pelos indivíduos focam-se nas descrições e expressam o valor dos pensamentos, perceções e sentimentos dos sujeitos sobre as suas experiências concretas (Santos, 2001), oferecendo ao investigador a possibilidade de estudar fenómenos subjetivos, tal como eles foram vividos. É uma abordagem em que o investigador explicitamente participa, descobrindo o significado dessas experiências, tal como foram humanamente

vividas, não devendo, portanto, procurar a verdade sobre um fenómeno, pois este em si mesmo não existe, ele é composto pelas várias realidades que são vivenciadas por cada sujeito.

Os sujeitos selecionados para o presente estudo partilham um espaço cibernético que se limita ao âmbito nacional, tal como a legislação a que estão submetidos ou o conjunto de valores morais e culturais que perfilham.

6.3. GRUPO DE PARTICIPANTES/AMOSTRA

Após a pesquisa bibliográfica efetuada, e tomando como referencial os pressupostos teóricos correspondentes ao tipo de estudo, à metodologia e aos instrumentos de análise pelos quais optámos, elegemos as características do grupo de participantes.

Tendo em atenção que os recursos e o tempo disponíveis tornavam praticamente impossível a análise dos *posts* dos vários milhares de blogues que já hoje constituem a blogosfera portuguesa num período de tempo minimamente significativo, havia que, por um lado, selecionar uma amostra do conjunto desses blogues e, por outro, definir um período de tempo a analisar.

Para selecionar a amostra dos blogues a analisar, e dada a dificuldade de pôr em prática técnicas de seleção aleatória que implicavam um conhecimento completo da blogosfera, que não existe, decidimos recorrer aos Tops do Blogómetro na área da educação e discussão de Avaliação de Desempenho Docente, mais concretamente ao que indica a média diária de visitas e, assim, os blogues que podem ser considerados como mais “populares”; optámos, assim, por aquilo que poderemos denominar uma amostra significativa, mesmo que não literal e estritamente representativa.

Consideramos a nossa amostra os indivíduos que utilizam/comentam três blogues previamente definidos: TERREAR – da autoria de José Matias Alves; Profblog – da autoria de Ramiro Marques; A Educação do Meu Umbigo - da autoria de Paulo Guinote. Foram considerados os tópicos de Avaliação de Desempenho Docente para a seleção dos posts e respetivos comentários dos referidos blogues, absolutamente dirigidos para a análise do Sistema Educativo Português.

O período de objeto de análise correspondeu do dia 22 de abril de 2010 ao dia 1 de agosto de 2011.

O mês de agosto, sendo um mês tradicionalmente de férias, foi, igualmente, considerado para análise na medida em que permitiria ver quais os blogues que, apesar disso, continuavam a sua atividade normal; foram consideradas de relevo para análise as semanas com picos de atividades (vd. Gráficos 1, 2 e 3), na medida em que no decurso dela a agenda mediática na área educativa e alterações governamentais, suscitaram uma afluência maior aos blogues.

6.3.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA – BLOGUES

Quadro 3. Identificação e caracterização dos blogues em estudo

Nome do blogue	Terrear	Educação do umbigo	blogProf
Autor	José Matias Alves	Paulo Guinote	Ramiro Marques
Data da criação	janeiro de 2005	novembro 2005	fevereiro 2008
Perfil dos autores	Doutor em Educação pela UCP (2009). Professor Convidado da Universidade Católica Portuguesa.	Doutorando em História da Educação na F.P.C.E. da Universidade de Lisboa.	Professor Coordenador com Agregação da ESE de Santarém
Nº de visitas ao blogue	12 318	19 333 849	81 378
Nº de seguidores (pessoas registadas)	453	1 309	608

6.4. INSTRUMENTOS DE ANÁLISE: IDENTIFICAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO

A análise dos objetivos do presente estudo foi desenvolvida através do tratamento de dados por análise de discurso, enquadrado na Análise de Conteúdo.

6.4.1. A ANÁLISE DE CONTEÚDO

A Análise de Conteúdo (AC) pode ser explicada como um modelo de pesquisa flexível que visa o conhecimento dos mundos simbólicos e realidades sociais dos participantes (Pidgeon, 1996), sendo uma das metodologias válidas e úteis para o presente estudo, por permitir a análise detalhada das opiniões patentes nos *blogs*.

Para Bardin (2004, p. 38), autora que se destaca como referência principal, a análise de conteúdo designa-se por “ [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Berelson (1952), um dos autores pioneiros da AC, estabelece quatro exigências fundamentais para a aplicação do método: ser objetivo, ser sistemático, abordar apenas o conteúdo manifesto e quantificar. Assim, a análise de conteúdo é um recurso metodológico que pode servir a muitas disciplinas e objetivos, na medida em que tudo o que é possível transformar em texto, é passível de ser analisado com a aplicação desta técnica ou método.

Para Oliveira (2008), alguns conceitos dão sustentação ao desenvolvimento da análise de conteúdo e permitem instrumentalizá-la:

Objetividade: implica que a análise deva poder ser verificada e reproduzida por outro investigador. As unidades decompostas da mensagem devem ser definidas com tal clareza e precisão que outros, a partir dos critérios indicados, possam fazer a mesma decomposição, e operar a mesma classificação.

Sistematicidade: a análise deve tomar em consideração tudo o que, no conteúdo, decorre do problema estudado e analisá-lo em função de todas as categorias retidas para fins de pesquisa. Implica impedir toda e qualquer seleção arbitrária que retenha apenas os elementos em acordo com as teses do investigador.

Conteúdo Manifesto: implica eliminar as ideias *a priori*, os preconceitos do pesquisador. Para isso, a análise deve abordar apenas o conteúdo manifesto, o que foi efetivamente expresso e não o conteúdo presumido em função do que o pesquisador crê saber sobre o problema. A mensagem deve ser examinada em si mesma, o que não significa

dizer que a análise de conteúdo deva se abster de toda e qualquer extrapolação sobre o conteúdo latente das comunicações. Implica apenas que as extrapolações em direção aos conteúdos latentes devem se apoiar nos conteúdos efetivamente observados.

Unidades de Registo (UR): trata-se de uma unidade de segmentação ou de recorte, a partir da qual se faz a segmentação do conjunto do texto para análise. Essa unidade pode ser definida por uma palavra, uma frase, um parágrafo do texto; ou ainda o segmento de texto que contém uma assertiva completa sobre o objeto em estudo, seja ele frase, parágrafo ou parte de frase ou parágrafo; o minuto de gravação, o centímetro da notícia de jornal, ou outras.

Unidades de Contexto (UC): são unidades de compreensão da unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem cujas dimensões são maiores do que aquelas da unidade de registo. São segmentos de texto que permitem compreender a significação das unidades de registo, recolocando-as no seu contexto, tratando-se sempre de uma unidade maior do que a UR. Ex. a frase para a palavra, o parágrafo para o tema.

Construção de Categorias (CC): operação de classificação dos elementos participantes de um conjunto, iniciando pela diferenciação e, seguidamente por reagrupamento, segundo um conjunto de critérios.

São rubricas ou classes que reúnem um conjunto de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado segundo os caracteres comuns destes elementos. Implica impor uma nova organização intencional às mensagens, distinta daquela do discurso original.

Análise Categorical (ACg): considera a totalidade do texto na análise, filtrados por classificação e quantificação, segundo a frequência de presença ou ausência de itens de sentido. É um método de gavetas ou de rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem.

Inferência: operação lógica através da qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras. A intenção maior da AC é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de receção de uma mensagem, inferência esta que recorre a indicadores relativos ao texto.

Condições de Produção (CP): campo de determinações dos textos; intencionalidade subjacente à produção de uma mensagem; o que conduziu a um determinado enunciado de texto ou enunciado discursivo. Implica a compreensão da superfície dos textos e dos fatores que determinaram essas características, deduzidos logicamente através da correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas dos enunciados.

6.4.2. ETAPAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

A técnica de análise de conteúdo pressupõe algumas etapas, definidas por Bardin (1977) como: pré-análise; exploração do material ou codificação; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Essas etapas, que nos permitem organizar e sistematizar os dados, podem ser:

Primeira Etapa: pré-análise

Nesta etapa são desenvolvidas as operações preparatórias para a análise propriamente dita. Consiste num processo de escolha dos documentos ou definição do *corpus* de análise; formulação das hipóteses e dos objetivos da análise; elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final.

Segunda Etapa: exploração do material ou codificação

Consiste no processo através do qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo expresso no texto.

Terceira Etapa: tratamento dos resultados - inferência e interpretação

Tem como objetivo destacar informações fornecidas pela análise, através de quantificação simples (frequência) ou mais complexas como a análise fatorial, permitindo apresentar os dados em diagramas, figuras, modelos etc.

6.4.3. TIPOS DE ANÁLISE

Vários autores (Bardin, 1977; Oliveira, 2000; Oliveira, 2008; Orlandi, 2007) definem diferentes tipos de técnicas que podem ser adotadas para o desenvolvimento da análise de conteúdo. São elas: análise temática ou categorial, análise de avaliação ou representacional, análise da enunciação, análise da expressão, análise das relações ou associações, análise do discurso, análise léxica ou sintática, análise transversal ou longitudinal, análise do geral para o particular, análise do particular para o geral, análise segundo o tipo de relação mantida com o objeto estudado, análise dimensional, análise de dupla categorização em quadro de dupla entrada, dentre outras.

Cada técnica citada permite a exploração do material analisado a partir da observação de diferentes elementos presentes no texto, bem como conduzem a resultados distintos em termos de compreensão da mensagem.

Como foi referido, umas das técnicas associada à análise de conteúdo denomina-se de análise de enunciação (Bardin, 1977) à qual se associam duas características fundamentais que a diferenciam de outras técnicas de análise de conteúdo, apoiando-se numa conceção da comunicação como processo e não como uma dado: as condições de produção das palavras (o locutor, o seu objeto de discurso e o entrevistador) e o rodeio pela enunciação (a análise sintática e paralinguística, a análise lógica e a análise dos elementos formais atípicos).

Chama-se *discurso* na prática das análises a toda a comunicação estudada não só ao nível dos elementos constituintes (palavra), mas também ao nível superior, ou seja, à frase (proposições, enunciados, sequências). O discurso poderá, assim, ser perspectivado como processo da elaboração onde se confrontam motivações, desejos e investimentos do sujeito com as imposições do código linguístico e com as condições de produção (Bardin, 1977; Orlandi 2007).

A Análise do Discurso propõe um dispositivo teórico, ou seja, um método geral, e um dispositivo analítico, produzido para cada pesquisa, pelo autor da mesma. O investigador opta por que conceitos mobilizar, quais procedimentos fará uso e cria uma forma para seu dispositivo, respeitando o dispositivo teórico da Análise de Discurso (Orlandi, 2007).

6.4.4. TRATAMENTO DE DADOS – ANÁLISE DE DISCURSO/ENUNCIÇÃO

Definem-se, então, condições e organização de uma análise de enunciação (Bardin,1977):

1. Preparação do material: transcrição exhaustiva de cada produção;

2. Etapas de análise:

2.1. Análise Temática: Frequência dos temas extraídos do conjunto de discursos, considerados como dados segmentados e comparáveis.

2.2. Análise da Enunciação: Cada conteúdo é estudado em si mesmo, assemelhando-se a um estudo de caso, analisando-se a dinâmica própria de cada produção.

O movimento interpretativo é realizado pelo analista de discurso, não com o desejo de desvelar o que está oculto, mas de entender as forças atuantes e compreender como as diferentes formações discursivas se conectam, produzem e produzem novos significados. Neste gesto interpretativo, caracteriza-se a ideologia, na produção de sentidos, nas questões e na desnaturalização dos discursos.

6.5. RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Em relação a cada um dos 3 blogues da amostra foi feita uma ficha de frequência diária de visitas aos posts, permitindo selecionar os dias em análise, nos quais se verificavam posts, e quantos e, para cada um desses posts, as hiperligações ou referências para que eles apontavam. Em relação a este registo de hiperligações ou referências estabelecemos os seguintes critérios:

i) contabilizar os hiperligações ou referências qualquer que fosse a sua natureza, desde a mera menção ou indicação até à transcrição de peças (textos, vídeos, etc.) completas;

ii) não contabilizar as auto-referências;

iii) contabilizar apenas uma vez os hiperligações ou referências que, num post, apontam para um mesmo sítio ou meio de comunicação.

O apuramento dos registos das fichas elaboradas para cada um dos blogues deu os resultados globais apresentados seguidamente.

6.6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

6.6.1. ANÁLISE QUANTITATIVA

Para iniciar a análise dos blogues e dos respetivos posts e comentários, procedemos a uma análise quantitativa que permitiu apreender a dinâmica da atividade dos blogues e os respetivos comentários a analisar.

Assim, a Tabela.2 apresenta o número de posts e comentários decorridos nos três blogues em análise, no período compreendido entre 22 de abril de 2010 e 1 de Agosto de 2011.

Tabela 2. Quantificação de *posts* e respetivos comentários dos três blogues em análise

Blogue	Número de Posts	Número de Comentários
“A Educação do Meu Umbigo” – Paulo Guinote	244	10244
ProfBlog – Ramiro Marques	108	971
TERREAR – José Matias Alves	9	20
Total	361	11235

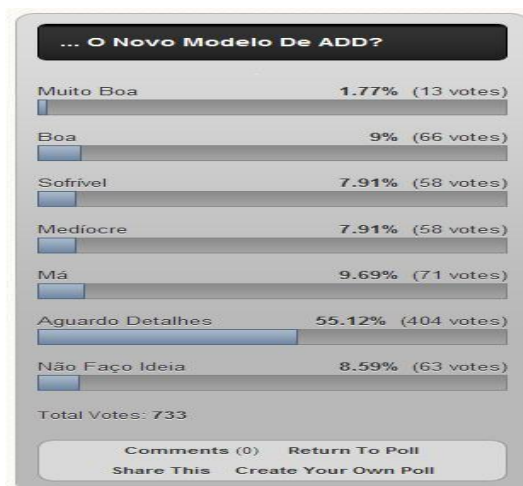
Como se pode observar na tabela supra, o blogue “Educação do meu Umbigo”, da autoria de Paulo Guinote, apresenta o maior número de postagens pelo autor (244) e respetivos comentários (10244), referentes ao tópico de análise “Avaliação de Desempenho Docente. Segue-se o blogue da autoria de Ramiro Marques, “ProfBlog”, com 108 posts e 971 comentários, acerca do mesmo tópico. Por último, o blogue TERREAR, da autoria de José Matias Aves apresenta uma atividade de visita, postagem e comentários menor que os

blogues anteriores, ou seja, 9 Posts e 20 Comentários. No total, obtivemos 361 postagens e 11235 comentários às mesmas.

É notória a atividade maioritária no blogue “Educação do meu Umbigo”. Este evento poderá estar relacionado com o facto de o autor promover a interação com os comentadores/leitores em que, através da sua linguagem, motiva o espírito corporativo, responde aos comentários postados, reflete, conjuntamente, com as opiniões plasmadas pelos participantes, estimulando a participação com “um piscar de olho” ao leitor, na linguagem utilizada, apelando à sua cultura geral em termos da atualidade noticiosa das temáticas propostas. O autor recorre à citação de excertos de publicações oficiais, vídeos de declarações aos média dos agentes envolvidos na ADD. Mais ainda se sobressai que o autor publica cartas que lhes são remetidas, esplanando casos e situações específicas de docentes e escolas e, ainda, sondagens por ele realizadas no âmbito das várias temáticas (vd. Imagem 1.)

Imagem 1. Resultados da sondagem realizada por Paulo Guinote (2011), publicada no seu blogue no dia 30 de julho de 2011 (Imagem retirada de:

<http://educar.wordpress.com/2011/07/30/expectativa-e-alguma-desilusao/>)

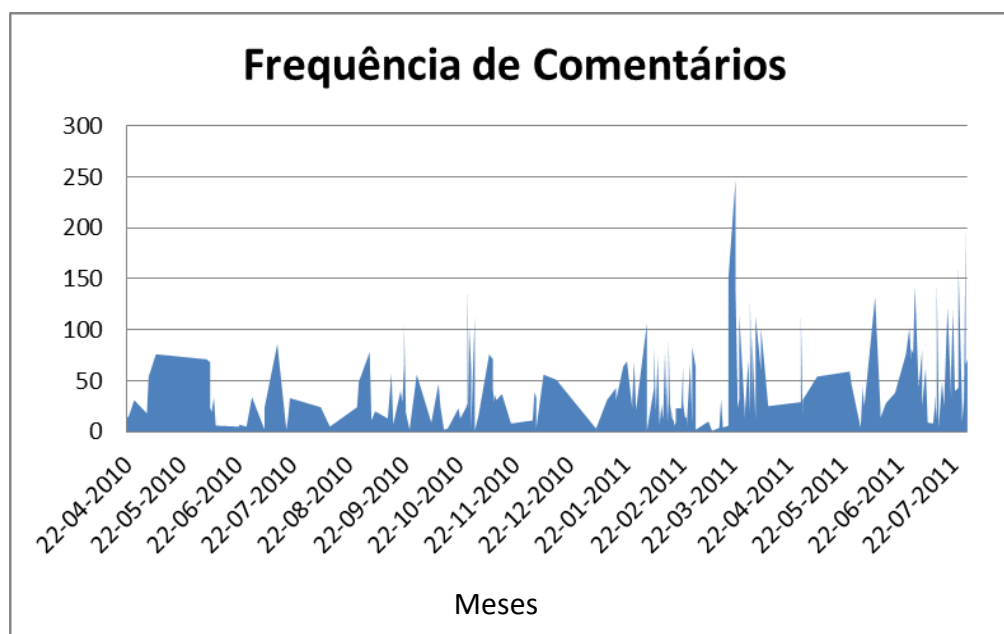


Os autores dos outros blogues, apesar de postarem, interagem menos com o leitor/comentador, o que reduz, significativamente, a atividade do blogue em questão.

Para uma análise detalhada da atividade de cada blogue, procedemos à quantificação das frequências de postagens e respetivos comentários, de forma a selecionar para análise, os períodos de intensificação de atividade e respetivo(s) tema(s) abordados.

O Gráfico 1. apresenta a frequência de comentários nos posts sobre Avaliação de Desempenho no blogue “A Educação do Meu Umbigo” da autoria de Paulo Guinote de 22 de Abril de 2010 a 1 de Agosto de 2011. A atividade do blogue foi traduzida pela frequência/quantificação dos *posts* publicados sobre a temática “avaliação de desempenho” no Blogue. A partir de uma pesquisa feita no blogue sob essa designação, 244 *posts* foram publicados pelo autor, aos quais se seguiram, no total, **10244** comentários, conforme Quadro 1.

Gráfico 1. Total de *posts* publicados sobre a temática “avaliação de desempenho” no Blogue “A Educação do Meu Umbigo”, da autoria de Paulo Guinote, no período entre 22/04/2010 e 01/08/2011

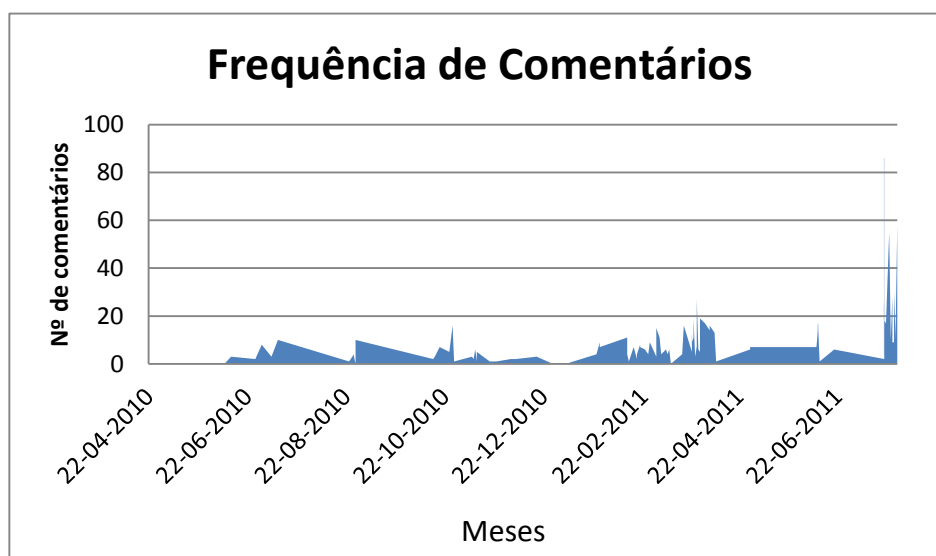


Como se pode observar no Gráfico 1. O blogue apresenta atividade regular, com maior ou menor intensidade de participação (medida pelo número de comentários aos *posts*). Podemos destacar que os meses de março (233), Junho (143), Julho (148) de 2011 foram os de maior atividade.

Este facto pode estar relacionado com o anúncio, por parte do Governo, de novas medidas no contexto de Avaliação de Desempenho Docente.

A participação no blogue foi regular, destacando-se a atividade intensa nos meses referidos anteriormente. O autor apresentou postagens diárias, embora nem todas tenham sido comentadas. Obteve-se uma frequência média de 17 comentários diários, sendo o menor número 0 e o maior número de comentários 107.

Gráfico 2. Total de *posts* publicados sobre a temática “avaliação de desempenho” no Blogue “ProfBlog”, da autoria de Ramiro Marques, no período entre 22/04/2010 e 01/08/2011.

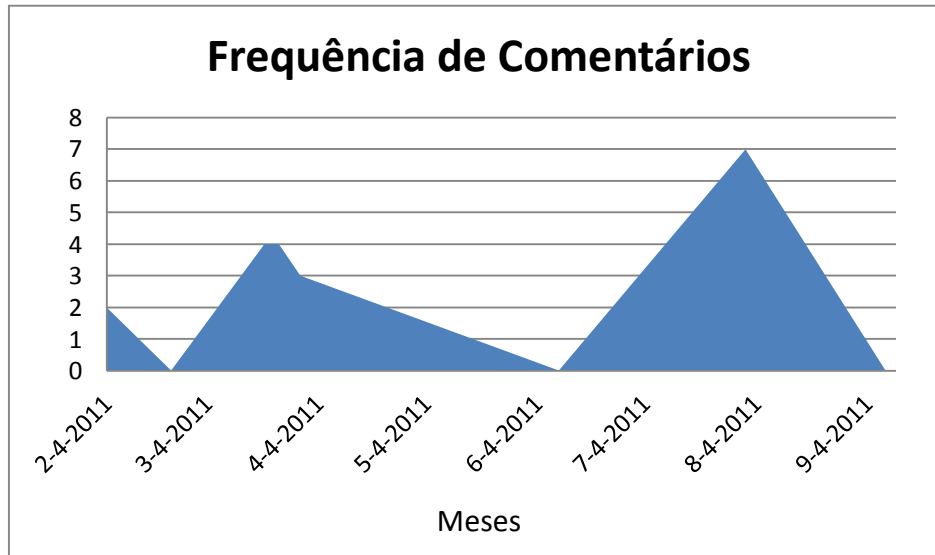


A partir de uma pesquisa feita no blogue sob a designação “avaliação de desempenho”, 108 *posts* foram publicados pelo autor, aos quais se seguiram, no total, **971** comentários.

O Gráfico 2. Apresenta o período de colocação de um/vários *post(s)* do autor e o respetivo número de comentários ao referido *post*. Foram considerados para análise os *posts* que apresentavam um número de comentários superior a 30, contrapondo com os não comentários (ocorrência 0). Não existem comentários aos *posts* colocados pelo autor durante o período de 22 de abril de 2010 a 1 de agosto de 2011.

A média de comentários aos *posts* colocados pelo autor é de 7, sendo o mínimo de 0 e o máximo de 58 comentários.

Gráfico 3. Total de posts publicados sobre a temática “avaliação de desempenho” no Blogue “TERREAR”, da autoria de José Matias Alves, no período entre 04/02/2011 e 01/08/2011.



Apesar de anteriormente ter publicado em maior número (371) com essa etiqueta, apenas foram publicados pelo autor 9 posts durante o período definido para o estudo, dos quais resultaram **20** comentários, tendo o número mínimo de comentários sido 0 e o número máximo 7.

6.6.2. ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS

A freqüência da postagem é relevante perante a pertinência pública da atualidade tratada dentro desta temática, que é determinante na construção da carreira docente em Portugal - existem dias em que há mais do que uma postagem, sendo apresentadas atualizações, diferentes aspetos do tema ou casos de aplicações do modelo.

Os “picos” de comentários devem-se à antecipação dos anúncios formais de propostas parlamentares sobre este tema, à divulgação de informação interna governamental, do ministério e direções regionais de educação.

Os comentários aos *posts* adensam-se a partir de março de 2011, com clara participação no mês de julho de 2011. Este facto pode relacionar-se com a apresentação do novo modelo de Avaliação de Desempenho Docente (Princípios gerais da proposta do Ministério de Educação para um novo modelo de ADD – comunicado apresentado pelo Governo), reativando a opinião pública face ao tema e à situação política do país.

As temáticas abordadas no substrato da Avaliação de Desempenho foram vastas, sendo as mais comentadas as referentes ao novo Ministro da Educação, a questão de mérito dos professores, a função dos avaliadores e o novo modelo, apresentado no final do mês de julho pelo governo.

À parte da análise da imprensa on-line (incluindo links para ler a notícia a partir da qual o autor opina), outros temas que captam a atenção dos leitores são as publicações também neste formato digital, entrevistas feitas ao próprio ou a outros e sugestões sobre a elaboração de tarefas - sempre associadas à Avaliação de Desempenho.

Os títulos são trabalhados tais como o Lead jornalístico e é feita a inclusão de imagens e vídeos associados, a partir dos media neste formato, ou captadas pelo próprio em viagens feitas pelo país ou no estrangeiro.

A filtragem feita revela que as etiquetas colocadas em cada *post* (categorias criadas pelo autor para os seriar e facilitar esta pesquisa) partem da “Avaliação de Desempenho” (utilizada na maioria dos *posts*) para “Novo Modelo”, “Observação de Aulas”, “Supervisão” e “Relatório Autoavaliação”, passando por casuais demonstrações de indignação (“P.R. desilude” ou “Suspensão já”), pela comparação com a “Avaliação de Desempenho no Ensino Particular” ou pelos títulos dos modelos internacionais apresentados sobre esta temática.

Sobre a utilização da caixa de comentários, pode afirmar-se que a maioria dos comentadores pertence a classe docente e tece comentários de apoio/suporte à opinião do autor ou apontando contradições e discordando da mesma, apresentando a sua própria opinião, mais ou menos fundamentada.

Muitas vezes é o próprio autor que comenta/responde aos comentários dos participantes que, quando se comentam entre si, criam um pequeno fórum de debate de ideias e mantém um diálogo que, muitas vezes, prima pela discussão construtiva mas outras

“descamba” na acusação e na escatologia. Aí o autor intervém como provedor de forma a manter a participação cívica dos comentadores.

Muitos dos comentadores são assíduos e mantêm um clima informal, existindo sempre novas participações. Ocasionalmente os comentários servem para esclarecer a autoria dos comentadores que utilizam *nicknames* semelhantes e para sugerir novos tópicos para a abordagem desta temática.

A liberdade do comentador permite-lhe mostrar os seus “estados de alma”, revoltando-se perante as tomadas de decisão políticas sobre a Avaliação de Desempenho Docente (ADD), sendo as figuras centrais como o Primeiro-Ministro e o Ministro desta pasta, os principais alvos; as estruturas regionais (Direções Regionais de Educação) e o Departamento de Gestão de Recursos Humanos deste ministério são “atacados” em muitas das opiniões escritas sobre casos concretos nesta temática; outras organizações que participam nesta negociação como os vários sindicatos também são visadas pelas posições que tomam.

6.6.3. ANÁLISE QUALITATIVA

Atendendo ao número elevado de *posts* e comentários no período de análise determinado *a priori*, optou-se por proceder à análise qualitativa dos *posts* com maior número de comentários (picos de comentários, vd. Gráfico 1, Gráfico 2 e Gráfico 3).

Foram consideradas categorias de análise:

1. Avaliação de Desempenho Docente – Ponto da situação
2. Suspensão da Avaliação Docente
3. Novo Modelo de ADD apresentado a 29 de Julho de 2011

6.6.3.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS *POSTS* E COMENTÁRIOS PATENTES NO BLOGUE “A EDUCAÇÃO DO MEU UMBIGO”.

Como podemos verificar no Gráfico 1, o pico de atividade bloguística verificou-se no mês de março. Os *posts* mais comentados neste mês abordam:

- ADD: Ponto da situação (31/03/2011)

Foi considerado como tópico de análise o seguinte *post* ao qual se seguiram 70 comentários:

“Aqui pelo deserto a sul do Tejo, há coisas como esta que me chegou ontem por mail: Serve o presente mail para vos informar que o ciclo de avaliação de desempenho docente continuará a desenvolver-se de acordo com o modelo atual, até indicações em contrário, devidamente publicadas em DR. Solicito que esta informação seja transmitida a todos os respetivos relatores dos vossos departamentos curriculares. Com os melhores cumprimentos. PF. O que eu gostava de saber é se há, formalmente, indicações para que a ADD deixe de ser aplicada. Podem deixar aqui a identificação de algum caso ou mandarem para [email do próprio]. Mais do que considerações gerais, agradecia factos concretos.”

Da análise do discurso referente ao *post* publicado pelo autor do blogue “A Educação do Meu Umbigo” e seguidamente, aos comentários associados, podemos observar que, no que diz respeito à ADD, os comentadores dão exemplos concretos sobre a eventual

suspensão das medidas de ADD. Alguns adotam posturas de ironia, desagrado quanto à sua aplicação e aplicabilidade; outros fazem referências à exequibilidade das medidas concretas adotadas na sua escola, do que vai ser alterado com o novo Governo.

Tabela 3. Análise da categoria “Suspensão da Avaliação de Desempenho”

Categoria	Sub-categorias	Unidade semântica	Unidades de registo
Suspensão da Avaliação de Desempenho Docente	Discorda	Procedimento	3
		Bom-senso	2
		Mérito	2
	Concorda	Ironia	31
		Bom-senso	2
	Sem opinião/irrelevante/descontextualizado		

(Obs. Não foram considerados os comentários que eram respostas a outros comentários)

Pelos dados acima apresentados (tabela 3.), podemos observar que grande parte dos comentadores concorda com a suspensão da ADD, utilizando a ironia como recurso estilístico para afirmar a sua recusa pelo modelo, pelos colegas ou superiores que firmam posição sobre a manutenção do processo avaliativo ou perante os governantes que o “impuseram”.

Afirmam ainda que é uma “questão de bom senso” perante as reivindicações feitas anteriormente pela maioria da “classe” docente e pela revogação do modelo tomada em parlamento pela maioria dos deputados.

As posições discordantes colocam como tónica no discurso o trabalho já efetuado neste sentido para a obtenção de uma classificação, pela crença na progressão de carreira (escalão) através do mérito profissional; a necessidade de manutenção do processo para dar

continuidade até à aprovação de novo modelo ou apenas pela discrepância relativamente aos procedimentos que serviram para informar desta suspensão pelas hierarquias.

Apresentamos, seguidamente, exemplos das unidades de registo:

1. **Sub-categoria: Discorda** / Unidade semântica Procedimentos – Unidade de registo: *“Parece-me evidente que, não tendo saído nada em DR, por muito que custe, a ADD não pode ser dada como revogada”.*
2. **Sub-Categoria: Discorda** / Unidade semântica Bom Senso – Unidade de registo: *“Que ninguém se atreva!... (o calendário das aulas a observar já está combinado há muito.)...”*
3. **Sub-Categoria: Discorda** / Unidade semântica Mérito – Unidade de registo: *“Na minha escola continua todo o processo [...] Nós não brincamos aos professores!”*
4. **Sub-Categoria: Concorda** / Unidade semântica Ironia – Unidades de registo: *“O que sinto no ambiente da sala dos professores é que os viúvos e viúvas da ADD andam inconsoláveis...”; “Deve pensar que lá na escola o ‘congelador’ está avariado e vá de cumprir o que está estabelecido!”; “Enfim, a ADD significa para este mau colega, na generalidade (foi sempre um bufo), a superação da epilepsia que o atormenta.”*
5. **Sub-Categoria: Concorda** / Unidade semântica Bom Senso – Unidades de registo: *“Na minha escola imperou o bom senso e a avaliação está suspensa.”; “Na minha escola a avaliação está suspensa (mensagem enviada pelo diretor via mail). Haja bom senso.”*

6.6.3.2. ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS POSTS E COMENTÁRIOS PATENTES NO BLOGUE “PROFBLOG”.

Como podemos verificar no Gráfico 2, o pico de atividade bloguística verificou-se no mês de julho. O post mais comentado neste mês aborda:

- Novo modelo de ADD apresentado a 29 de julho 2011 (29/07/2011)

Foi considerado para tópico de análise o seguinte post ao qual se seguiram 98 comentários:

“Nuno Crato apresentou esta tarde aos sindicatos os contornos da nova ADD. Contornos muito semelhantes aos que o ProfBlog divulgou ao longo da semana. Não queremos que existam conflitos de interesse entre avaliadores e avaliados. Queremos que os avaliadores que observam as aulas sejam do mesmo grupo de recrutamento do avaliado. Não queremos que a avaliação incida sobre se o professor é boa pessoa, mas sim sobre se domina bem a matéria e a ensina bem. O professor de um determinado escalão não pode avaliar um professor do mesmo escalão. Isto quer dizer que o avaliador tem de ter sempre um escalão acima do avaliado. Os docentes que estão no nono escalão não serão avaliados por um colega do nono escalão nem obviamente por um docente de escalão inferior. Serão divulgados, em breve, os casos concretos que escapam ao novo sistema de avaliação de desempenho. Os casos de exceção serão, com certeza, os que se referem a docentes que estão já no nono escalão e os que não têm componente letiva atribuída. Não queremos que os avaliadores sejam da mesma escola do avaliado. As quotas são uma exigência do Siadap. Temos de regulamentar a progressão na carreira e o novo sistema de ADD terá isso em conta. Os ciclos de avaliação serão mais longos. Haverá um sistema de arbitragem para resolução rápida de conflitos sobre classificações. Neste momento, os resultados dos alunos ainda não podem contar diretamente porque a maioria das disciplinas não tem avaliação externa. Ainda não estamos em situação de medir o trabalho de todos os professores com base nos resultados dos alunos. Isso obrigaria a que todas as disciplinas tivessem avaliação externa. Por enquanto, ainda não têm. Após o próximo ciclo de avaliação, cada docente escolherá a classificação que lhe for mais conveniente, de entre os ciclos já realizados, de modo a que nenhum saia prejudicado. Os sindicatos não quiseram negociar a proposta nas férias. Por isso, a negociação vai alargar-se até ao dia 9 de setembro. As semelhanças do novo sistema de ADD com o Cicinatti Teacher Evaluation System são grandes.

Parece-me óbvio que a nova ADD corresponde à maior parte das reivindicações dos docentes e evita os erros apontados ao atual modelo. Os sindicatos não têm margem para deixarem de assinar um entendimento com o MEC em torno da avaliação de desempenho. Nuno Crato está prestes a virar a página da ADD. Pode agora concentrar-se na agenda reformista: revisão dos programas de ensino, generalização de provas externas a mais disciplinas e a todos os ciclos de ensino, desburocratização das funções docentes, prova de ingresso à profissão docente e reforço do ensino profissional, articulando-o com as empresas.”

Da análise do discurso referente ao post publicado pelo autor do blogue ProfBlog e seguidamente, aos comentários associados, podemos observar que, no que diz ao novo modelo ADD apresentado a 29 de Julho de 2011, os comentadores problematizam a hierarquia dos avaliadores e até a competência dos mesmos, a ausência de formação, o carácter burocrático do modelo, entre outras questões apresentadas na seguinte tabela:

Tabela 4. Análise da categoria “Novo Modelo de ADD”

Categoria	Sub-categorias	Unidade semântica	Unidades de registo
Novo Modelo de ADD	Discorda	Hierarquia dos avaliadores	9
		Formação de professores	2
		Burocracia	20
		Injustiça	
		Desumanização	
		Quotas	4
		Competência dos avaliadores	8
		Desvalorização da pedagogia	2
	Não concorda nem discorda	Resultados dos alunos para avaliação dos professores	3
	Concorda	Confiança/expetativa positiva	6

Apresentamos, seguidamente, exemplos das unidades de registo:

1. **Sub-categoria: Discorda** – Unidade semântica Hierarquia dos avaliadores:

“E quanto à bolsa de avaliadores especializados em supervisão? E quanto à situação (que vigora no actual modelo) de bachareis ou licenciados a avaliar professores com habilitações académicas superiores?”;

” E eu a pensar que uma licenciatura era uma habilitação académica superior... Será que um professor que tem um mestrado em (imaginemos) Ciências do Eduquês e com (supondo) 10 anos de serviço é mais competente pedagógica e cientificamente que um docente licenciado e com 30 anos de serviço?”

“O que faz pensar esta gente que um professor com muitos anos de serviço é mais competente que um professor com poucos anos de actividade lectiva? Os professores mais incompetentes que conheço têm mais de 20 anos de serviço. Pouco ou nada evoluíram, quer pedagógica, quer didáctica, quer cientificamente. De um escalão superior? Isto não tem qualquer significado. Como se avalia a competência desse professor de escalão superior para avaliar colegas de escalão inferior?”

“Tenho uma licenciatura de 5 anos, que me habilita cientificamente para a área que lecciono; uma pós-graduação de especialização de um ano e um mestrado em ensino de dois anos; sou membro da ordem profissional da área científica que lecciono, da qual recebo formação científica periódica e actualizada. Serei avaliado por um colega de "escalão superior" que não sabe nem 1/100 daquilo que eu sei, em nenhum aspecto. É esta a cultura do mérito anunciada por este governo? É a continuação do culto da mediocridade! Só aceitarei ser avaliado por um professor ao qual reconheça mais e maiores competências que as minhas. A montanha não pariu um rato, pariu um Crato.”

2. **Sub-Categoria: Discorda** – Unidade semântica Desvalorização da pedagogia:

“Continua-se a bater na tecla de que há quem tenha medo de aulas assistidas. O que eu acho é que há muita gente, formada por exemplo na ESE de Santarém, que tem é medo que lhe avaliem a evolução dos resultados escolares dos seus alunos. É gente

que dedica muito tempo às flores do jardim da pedagogia mas que sabe bem que tudo isso pouco interessa na hora da verdade. Não há exames em todas as disciplinas? Façam-se exames! Nós sabemos que o reino da supervisão pedagógica (que é como quem diz: a economia da supervisão pedagógica) aprecia este género de mistificações e vive das suas falácias, mas de que têm vocês medo? De perder o emprego nas ESE's por falta de utilidade? De perder o emprego nas escolas por falta de competência? Quem tem medo de uma avaliação séria?"

3. **Sub-categoria: Concorda** – Unidade semântica Confiança/Expectativa positiva

"Os princípios gerais já são públicos. Informações ao nível do detalhe temos no dia 12 próximo. Se já há tanta crítica a correr, então só posso concluir que muitos não querem mesmo avaliação, seja ela qual for. Haja boa fé. Haja alguma paciência. Haja alguma confiança. Haja a honestidade intelectual para reconhecer que muitos professores até estavam a gostar desta farsa. E todos sabemos porquê..."

"Ainda só foram apresentadas as linhas gerais e já estão a atacar a nova, possível, ADD. Continuo sem perceber a razão de tantas críticas. Não querem aulas assistidas? Já estavam a gostar deste modelo? O que não gostam do que foi apresentado. Os que tanto criticam já têm uma ADD que queriam apresentar? Seria construtivo criticar e apresentar soluções, soluções viáveis!"

4. **Sub-categoria: Não concorda nem discorda** – Unidade semântica Resultados dos alunos para avaliação dos professores:

"quanto aos resultados dos alunos como forma de avaliar o professor e os resultados de exames, teriam alguma validade objectiva (e mesmo assim...) se houvesse termo de comparação, ou seja, este aluno com o professor X obteve um resultado Y, mas com o professor Z obteve um resultado W, como é impossível de fazer são critérios falaciosos porque para os seus defensores deve haver uma avaliação docente que premeie os melhores professores por distinção de todos os outros (bons, regulares, etc.) partindo do princípio de que todos os professores são diferentes, mas para os alunos já tem como ponto assente de que todos os alunos são iguais?! em que ficamos?"

Pela análise qualitativa dos comentários ao post publicado pelo autor, destaca-se, numa primeira análise, as opiniões discordantes da opinião do autor. Não tendo sido consideradas as respostas às respostas/comentários postados entre os diferentes comentadores, surge com frequência significativa a opinião de que o post publicado pelo autor reflete ou tende a persuadir os participantes de que a proposta do novo modelo ADD é ajustada, o que não convence a maioria dos participantes/comentadores.

Importa referir que da leitura dos vários comentários produzidos pelos bloggers, releva a frequente interpelação direta entre eles. De igual modo, é comum a politização do discurso com referências a partidos políticos e respetivas militâncias. Em muitos comentários, é notória a expressão de opiniões politicamente orientadas/inspiradas, em particular no que se refere à atividade sindical.

Porém, abstivemo-nos de citar tais comentários uma vez que sendo resultados de interpelações diretas entre os intervenientes, não se centram na discussão sobre o novo modelo de avaliação de desempenho docente.

Dos comentários postados, denota-se uma maior frequência de opiniões de que esta nova metodologia de avaliação docente “não resolve” os problemas de base da avaliação, sendo inclusivamente referenciado como o “monstro que pariu o monstrinho” reforçado pela ideia de que “não basta dizer que é um novo modelo, há que ser mesmo” (cit. Retiradas dos comentários aos *posts* publicados a 29 de Julho de 2011).

São direta e frequentemente referenciados aspectos como “competências dos avaliadores” e “hierarquias entre avaliadores e avaliados” na análise crítica ao novo modelo ADD.

As opiniões sobre competências dos avaliadores encontram eco num outro ponto de discussão que se refere à importância das habilitações académicas para aquelas mesmas competências. Vários bloggers divergem na consideração de graus académicos de mestrado ou doutoramento, por exemplo, tornam melhores avaliadores os seus detentores, em oposição aos que consideram que a experiência profissional é um factor de maior credibilidade para o avaliador.

Encontramos nesta valoração positiva ou negativa da habilitação académica o correspondente reconhecimento positivo ou negativo da competência para avaliar.

Um outro aspecto referido em alguns comentários refere-se ao estabelecimento de quotas de avaliação. Na maioria das opiniões expressas denota-se alguma rejeição à existência de quotas, na medida em que se considera como algum que vicia, à partida, o processo de avaliação. No entanto, alguns bloggers consideram que a sua irreversibilidade decorre de uma exigência global do SIADAP. Citando um comentador (a 29 de Julho de 2011): “quotas: mais uma treta que prova que a cena é puramente economicista”.

Um ponto de discórdia entre alguns participantes diz respeito ao peso dos resultados dos alunos nas avaliações dos professores. Para alguns, esta variável não é objetiva e é considerada falaciosa, principalmente porque não há forma de comparar o desempenho do mesmo aluno com diferentes professores da mesma disciplina. Outros, porém, consideram que aquele deve ser um fator a ter em conta, uma vez que o insucesso dos alunos pode demonstrar a inaptidão/insucesso/incompetência do professor.

6.6.3.3. ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS *POSTS* E COMENTÁRIOS PATENTES NO BLOGUE “TERREAR”.

Como podemos verificar no Gráfico 3, o pico de atividade bloguística verificou-se no mês de agosto. O *post* mais comentado neste mês reflete um balanço feito pelo autor sobre as discordâncias do modelo de ADD:

- Impossível ADD (01/08/2011)

Foi considerado para tópico de análise o seguinte *post*, ao qual se seguiram 7 comentários:

“Tem de se enterrar o mito que a ADD é o instrumento por excelência da valorização do mérito e promoção das qualidades do ensino e das aprendizagens dos alunos (ou seja, o mito da avaliocracia); tem de se ver que uma coisa é a avaliação ao serviço da compreensão dos problemas e da melhoria das práticas (e aqui tem toda a vantagem em ser interna,

competente, formadora, capacitadora...) e outra coisa é a classificação, quotas e progressão na carreira.”

Da análise do discurso referente ao post publicado pelo autor do blogue TERREAR e seguidamente, aos comentários associados, podemos observar que, no que diz respeito à ADD, os comentadores problematizam o “ataque” ao mérito da carreira docente, a necessidade de formação aos professores e o término da burocracia.

Tabela 5. Análise da categoria “Avaliação de Desempenho Docente”

Categoria	Sub-categorias	Unidade semântica	Unidades de registo
Avaliação de Desempenho Docente	Discorda	Mérito dos professores	3
		Formação de professores	2
		Burocracia	2
	Concorda	—	0
	Sem opinião	—	0

Apresentamos, seguidamente, exemplos das unidades de registo:

1. **Sub-categoria: Discorda** - Unidade semântica Mérito dos Professores: *“Com os professores desesperadamente à espera de um novo caminho para demonstrar o seu valor, surge um atalho que os leva ao local onde ninguém quer estar”.*
2. **Sub-Categoria: Discorda** - Unidade semântica Formação de Professores: *“O que verdadeiramente é (seria) necessário é cuidar da formação dos professores”; “Esta ADD serve apenas para controlar, não para formar ou melhorar”.*

3. **Sub-categoria: Discorda** – Unidade semântica Burocracia: *“Acresce o facto de muitas escolas funcionarem como empresas, ou pior, como partidos políticos, não vejo pior... «premiando» o seu inner circle. Servindo a burocracia de legitimação do status quo, desmotivando a outros.”*

Pela análise qualitativa, verifica-se que os comentadores concordam com a postura assumida pelo autor, no que diz respeito à inviabilidade da aplicação do modelo de ADD.

É reforçada a ideia de que a ADD interfere nas questões de mérito e não resolve a percepção social negativa dos outros agentes educativos e da própria comunidade.

Esta medida fomenta a desmotivação no exercício das funções docentes pelo excesso de burocracia.

De uma forma geral, esta análise é transversal aos três blogs analisados, sendo notória a reação de contra-ataque dos comentadores, reforçando a crítica ao modelo patente e à forma, mesmo que apenas sentida, de desvalorização da carreira docente.

7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Através da análise quantitativa e qualitativa dos dados, podemos afirmar que a atividade nos três blogs previamente definidos refletem uma participação ativa e relativamente fundamentada em relação ao Modelo de Avaliação Docente e às alterações propostas pelo Governo, sendo que os autores, em especial Paulo Guinote e Ramiro Marques, apresentam postagens diárias, com cunho pessoal mas, também, com informação legislativa que assegura a veracidade dos factos postados.

Esta evidência permite-nos concluir que, de alguma forma, a atividade bloguista funciona como uma partilha atualizada, fundamentada e útil, mesmo que os comentários aos post possam, algumas vezes, ser lacónicos, isentos de conteúdo ou de fundamentação. Apesar disto, não deixa de ser um veículo de transmissão de conhecimentos onde predomina a liberdade de expressão e promove a reflexão da atualidade educativa. Aos posts postados pelos autores, seguem comentários sem censura, aos quais, muitas vezes, se seguem outros comentários, permitindo verificar a interação entre os participantes, entre estes e os próprios autores.

No que diz respeito aos dados recolhidos, destaca-se como blog mais visitado o da autoria de Paulo Guinote. Como foi referido na análise de dados, este facto pode relacionar-se com o estilo de interação do autor para com os seus visitantes/comentadores. A análise detalhada de todos os post e respetivos comentários permite verificar que o autor informa o leitor e responde diretamente aos comentários feitos, adensando, assim, a atividade bloguista, a participação e reflexão das temáticas abordadas.

Os picos de atividade dos blogues em análise ocorreram em Julho de 2011, nomeadamente, após a divulgação/apresentação da proposta do Modelo de Avaliação de Desempenho Docente, pelo Ministro da Educação Nuno Crato. O desagrado face ao novo modelo é reforçado pelo desagrado manifestado face ao modelo anterior, sendo, por poucos, assumido como uma mais-valia na carreira docente e, maioritariamente, indicado como desnecessário, mal estruturado, desajustado à realidade, burocrático e de desmérito docente.

O termo “avaliação” mantém o desacordo e gera incómodo, o que vai ao encontro da opinião de Trigueiros (2009), sendo este modelo visto como uma continuação de uma série de medidas que o Ministério da Educação legislou e implementou, mas, ainda, sentido como uma medida desordenada que necessita de um desenho apropriado (cf. Patton, 1997; Rodrigues, 1994).

Curiosamente, e com base nos dados recolhidos, a maioria dos participantes/comentadores discorda do modelo de avaliação, mas também não sugere modelos exequíveis ou objetivos. Apesar de haver manifestações a favor da avaliação docente, que em semelhança a Perrenoud (1999), reconhecem na avaliação componente essencial e integral do processo educacional, ao serviço do ensino e da aprendizagem dos alunos, a opinião pública nos blogues analisados não afigura a importância desta metodologia e discorda que se assemelhe a outras carreiras públicas.

Ou seja, a par do reconhecimento da necessidade de implementar procedimentos de avaliação sistemáticos verificaram-se, claramente, algumas reservas caracterizadas pela ambivalência que, inevitavelmente, um processo de avaliação desencadeia: para alguns, reconhece-se a sua importância, pertinência e utilidade; por outro lado, receia-se que as suas conclusões possam pôr em causa pessoas, instituições ou políticas educativas (cf. Estrela e Nóvoa, 1993). Talvez por esta razão se possa constatar, através da análise de dados a reação tão marcada e justificada como ataque ao mérito docente, à competência dos docentes e até à competência dos avaliadores.

Do ponto de vista teórico, o objetivo central da avaliação encontra-se definido no preâmbulo do Estatuto da Carreira Docente de 2007 (vd. Capítulo 3), onde se destaca que a definição de um regime de avaliação que distinga o mérito como condição essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da autoestima e motivação dos professores. Claramente, através da opinião pública plasmada nos blogues em análise, espelha o oposto: desmotivação profissional, baixa autoestima, desvalorização da profissão docente, prejuízo das aprendizagens dos alunos (cf. Trigueiros, 2009).

A avaliação de desempenho começou a ser parte integrante da gestão das pessoas apenas no início do século XX (Fernandes e Caetano, 2007) e inscreve-se no campo organizacional. Para os mesmos autores, nem sempre os objetivos organizacionais são

coincidentes com os objetivos dos membros da organização. Estes mecanismos podem tornar-se disfuncionais, conflituais e contraproducentes.

Um dos problemas levantados na blogosfera e que vai ao encontro do defendido por Richardson (1999) é a dificuldade em definir indicadores de desempenho que sejam adequados, quer em número quer em conteúdo, sendo referido com frequência a questão das quotas ou do desempenho dos alunos como indicadores de sucesso educativo.

A questão central, e que nos permite uma reflexão intermédia, é que se os professores não entenderam os indicadores que medem o seu desempenho, dificilmente cooperam com as reformas. É visível, através dos discursos analisados, a oposição, o descontentamento e a incompreensão de algumas medidas propostas.

Não podemos deixar de referir que as resistências à mudança fazem parte dos próprios processos de mudança, seja porque os atores não se revêem na nova configuração (porque não concordam ou têm projetos diferentes), seja porque as características dos modelos instituídos são muito diferentes dos novos modelos. Por exemplo, também o facto de existirem movimentos sindicais fortes (no sentido da elevada sindicalização) com uma forte oposição à introdução deste tipo de reformas, tem constituído uma das dificuldades de sucesso deste tipo de programas (Ballou e Podgursky, 1993).

Por outro lado, as diversas propostas de avaliação docente surgem na sequência de diferentes opções políticas, o que se espelha nos vários comentários patentes nos blogs, também eles, por consequência, imbuídos de ideologia política/partidária.

No que respeita à primeira categoria em análise neste estudo, referente ao *post* publicado pelo autor Paulo Guinote, no blogue “A Educação do Meu Umbigo”, nomeadamente, Avaliação de Desempenho Docente: Ponto da Situação, datada de 31 de março de 2011 (anterior à proposta apresentada a 29 de Julho de 2011 e referente ao modelo de avaliação em vigor à data), a maioria dos comentadores concorda com a suspensão da ADD, sendo que destes, muitos recorrem à ironia (n=31) para demonstrar o seu acordo com a suspensão e o seu desagrado para com o modelo; por outro lado, os que discordam da suspensão do modelo de ADD (n=7) argumentam com a necessidade da publicação formal que ateste a suspensão do referido processo. Notamos que em ambas as

posições (concordo/discordo) alguns comentadores apelam ao bom senso, uns porque argumentam que o calendário de aulas já está definido (subcategoria discorda), outros, justificam a suspensão do processo como um acto de bom senso.

No seguimento, a 29 de Julho de 2011, foi anunciada a proposta do Novo Modelo de ADD, tendo sido publicado o *post* por Ramiro Marques, autor do blogue “ProfBlog” que permitiu a análise da segunda categoria de análise: Novo Modelo ADD. As reacções são, em semelhança ao modelo anterior, de discordância face às propostas de alteração apresentadas, sendo que os comentadores justificam que aquela proposta mantém características burocráticas, injustas, desumanizadas. Questionam, ainda, a hierarquia dos avaliadores e a competência dos mesmos e criticam o facto de não ser valorizada a formação de professores. Apesar disso, e mesmo que em minoria, alguns concordam com a proposta apresentada, exprimindo e apelando à confiança no novo modelo, demonstrando uma expectativa positiva.

Por último, e com base no *post* publicado por José Matias Alves, no blogue TERREAR a 1 de Agosto de 2011, as reacções de discordância mantêm-se, mais uma vez por razões que se prendem com excesso de burocracia, desvalorização da formação de professores e consequente ataque ao mérito dos mesmos, fomentando a desmotivação no exercício das funções docentes.

CONCLUSÃO

O processo de aprendizagem constitui um fator vital da sobrevivência de qualquer espécie. O Homem, não é exceção. Após a transmissão de características genéticas é através da aprendizagem que se configuram e instalam funções básicas, comportamentos, normas sociais ou, ainda, competências e valores.

Ao longo do tempo assistimos à transmissão de conhecimentos entre gerações que asseguraram a sua continuidade. Numa hierarquia quase natural, foi esperado que os mais sabedores iniciassem os mais jovens nos saberes, nas artes, na vida. Por inerência do seu papel, os pais foram depositários da primordial função de ensinar os filhos. Hoje também assim é. Porém, porque os Homens consideraram que os ensinamentos domésticos eram insuficientes para as exigências da vida, permitiram o surgimento de alguém que, aglutinando vários e profundos saberes, se dispusesse a transmiti-los àqueles que o procurassem.

Surgiram os sábios, os mestres, os professores, quase tão antigos quanto a curiosidade humana que motiva os “porquês” das crianças, jovens e adultos. Construtores e modeladores de mentalidades, os professores são ainda hoje um dos garantes de que novas gerações continuem, por via da transmissão de um património que, imaterial, dá aos seus detentores o poder do conhecimento.

É, então, pela evidência, de que o conhecimento dá poder que, em momentos históricos como a revolução francesa, os povos intuíram da necessidade de difundir e democratizar o conhecimento. A escola emerge, assim, como um catalisador de sociedades humanas, onde os ensinamentos se projetam na capacidade de pensar e criticar o mundo. E é esta premissa que faz do professor uma figura fundamental das comunidades humanas. No entanto, a par da evolução histórica e dos paradigmas sucessivos, também a função de ensinar, e por conseguinte, o professor tiveram de sofrer mudanças.

Este estudo discute um pouco essa mudança. A autocracia da escola e do mestre deu lugar a um complexo processo onde intervêm diversos elementos, como os pais, os alunos, os professores, hoje designados por agentes educativos.

Hoje, a educação é tomada pelos Estados como um valor de primeira grandeza, cientes que estão as sociedades de que é do seu próprio futuro que se trata.

Conforme discutimos anteriormente (cf. Capítulo 3), a escola, no seu conjunto, e o professor no particular passaram, também, a ser alvo de avaliação da sua atividade num processo que é tão somente a forma das sociedades aferirem acerca do tipo e qualidade dos ensinamentos que os seus filhos recebem.

Centrámos, então, o nosso estudo, num desses momentos de avaliação, precisamente porque no seio da comunidade docente são diversas as leituras sobre o próprio método de avaliação, bem como são distintas as posições que opõem docentes e estruturas tutelares da educação.

O tempo em que vivemos permite comunicar em tempo real, tal como a livre expressão dos cidadãos permite o direito de associação, de crítica, de protesto. Em consonância, as redes sociais são hoje uma forma de associação, mais ou menos informal, onde se discutem, promovem ou criam todas as causas.

A blogosfera configura, assim, uma pluralidade de vozes e linguagens, criadora de regimes de conversação social, em que a opinião e as ideias circulam de uma forma muito mais difusas do que os velhos mecanismos irradiadores das mídias de massa. A causa maior da avaliação de docentes em Portugal não foi exceção e tem sido objeto de interações num espaço que é virtual, mas protagonizado por pessoas reais.

Desta causa maior que é a avaliação de docentes seleccionámos a parcela que corresponde à concretização dessa avaliação e que procurámos compreender com é que os professores o discutem num universo da blogosfera.

Tal como já referimos, tomámos como objeto do nosso estudo os comentários aos conteúdos postados em três blogues cujos autores são docentes.

Evitando a repetição da discussão, na medida em que esta foi desenvolvida em capítulo próprio (cf. Capítulo 7), importa salientar alguns aspetos importantes. A maioria dos intervenientes nos blogues em apreciação são docentes e, portanto, diretamente implicados no processo de avaliação.

A avaliação responsável e descomprometida passa essencialmente pela capacidade auto-reflexiva do Professor que questiona a sua atuação pedagógica, numa multiplicidade de perspetivas: o fator estritamente técnico-científico, a estruturação curricular e introspeção crítica.

A complexidade inerente à profissão docente tem várias implicações às quais o profissional tem que estar atento. O professor é, nos dias de hoje, um agente de um processo amplo integrado por várias dimensões e realidades: Escola, Meio, Alunos, Encarregados de Educação, Assistentes Operacionais e Administração. Ao emergir nesta cadeia de interesses e interações, o docente é simultaneamente elemento condicionante e condicionado, determinante no processo de ensino-aprendizagem e expressão de um contexto sócio-educativo de maior amplitude, com óbvias matrizes políticas a obrigarem a uma reformulação constante da sua atuação de forma a constituir fator crítico e construtivo do sistema de ensino.

O professor não se pode tornar num mero transmissor de conhecimentos, decididos no exterior da sua esfera de ação, assentes numa lógica excessivamente tecnicista e numa visão calculista do Currículo. Independentemente da qualidade das suas competências pedagógico-didáticas é o fator humano que lhe permite, no momento certo, alcançar de modo mais ajustado a sensibilidade do aluno, a ordem das suas necessidades, a especificidade própria do aluno indivíduo, inserido este numa cadeia de grupos e coletivos que o pressiona, compromete e desafia.

As questões da avaliação são muitas e as respostas nem sempre fáceis. Equacionar o problema do ensino com base em meras estatísticas e resultados é indubitavelmente o caminho mais simplista, mas deturpa a natureza intrínseca da Escola, por ignorar a complexidade dos problemas. Se isolarmos a Escola do meio, do fator humano representado pelo aluno, professor e demais intervenientes, então não será difícil apresentar soluções a curto prazo. Mas os efeitos a médio e longo prazo serão devastadores pois um Ensino direcionado meramente para o desempenho escolar no sentido tradicional do termo, acentuará disparidades sociais, introduzirá fatores de hostilidade e conseqüentemente compartimentação sócio-económica, desvirtuará inevitavelmente os valores da Democracia, transformando esta numa mera figura de retórica em que ninguém acreditará. Atualmente o

papel do Professor deverá caminhar no sentido de inverter esta tendência que ameaça os alicerces de uma sociedade mais justa e mais humana.

Os especialistas em educação procuraram sempre os melhores e mais eficazes métodos de ensino para avaliar as aprendizagens dos alunos, discutiram os méritos e deméritos da avaliação contínua e os diversos mecanismos de a avaliar (dissertação, prova objetiva, seminários, etc.).

As tentativas da introdução repentina de avaliar os docentes, do ensino não superior, enquadram-se numa filosofia economicista, onde se pretende verificar, a qualquer preço, a sustentabilidade da relação custo-benefício. Assim, a educação constitui-se numa “coisa” mensurável e sujeita aos humores das autoridades.

É fundamental que os governantes se questionem quanto ao emaranhado das múltiplas avaliações que parecem autojustificadas, como fica a situação do aluno? Qual a sua opinião sobre os seus avaliadores e processos avaliativos? Quem irá ouvir as suas reclamações?

A dimensão pedagógica da avaliação está entrelaçada com a dimensão emocional. Uma prática pedagógica ineficiente e o uso inadequado de meios avaliativos geram efeitos traumatizantes. Por sua vez, a desconsideração de procedimentos éticos no agir educativo e a desatenção quanto aos aspetos emocionais produzem efeitos negativos que, além de gerar sofrimentos, comprometem a atuação do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS /WEBREFERÊNCIAS

- Araújo, J. (1999), Reform and Institutional Persistence in Portuguese Central Administration, tese de doutoramento, University of Exeter, Reino Unido. Auby, Jean-François (1998), Les Services Publics en Europe, Paris, Presses Universitaires de France.
- Araújo, J. (2000). Hierarquia e mercado: a experiência da administração gestonária. In Instituto Nacional de Administração - Moderna Gestão Pública. Lisboa: INA.
- Ballou, D., e M. Podgursky (1993). Teachers' attitudes towards merit pay: examining conventional wisdom. *Industrial and Labor Relations Review*, vol. 47, nº 1, pp. 50-61.
- Barbosa, E. & Granado, A. (2004). Weblogs, diário de bordo. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. 3ª Ed. Lisboa: Edições 70.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe: Editora The Free Press.
- Bordogna, L. (2007a). *Industrial Relations in the Public Sector, Dublin, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions*, disponível em: <http://www.eiro.org>
- Bordogna, L. (2007b). *Moral hazard, transaction costs and the reform of public service employment relations*, 8th European Congress of International Industrial Relations

Association (IIIRA), Manchester, 3-6 de setembro.

Boston, J., Martin, J., Pallot, J. & Walsh, P. (1996). *Public Management: The New Zealand Model*. Auckland: Oxford University Press.

Bouckaert, G. (1998). *Medição e gestão da performance no contexto do sector público*, em INA, A Avaliação na Administração Pública: Acta Geral do 1º Encontro I+A, Lisboa, INA.

Caetano, A. (1997). *A Avaliação de Desempenho: Metáforas, Conceitos e Práticas*. Lisboa, RH Editora.

Carapeto, C., & Fonseca F. (2005). *Administração Pública: Modernização, Qualidade e Inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.

Chamberlin, R., T. Wragg, G. Haynes, & C. Wragg (2002). Performance-related pay and the teaching profession: a review of the literature, em *Research Papers in Education*, vol. 17, nº 1, pp. 31-49.

Cibulka, J. G. (1997). Two eras of urban schooling: the decline of the old order and the emergence of new organizational forms. *Education and Urban Society*, vol. 29, nº 3, pp. 317-341.

Cipriani, F. (2004). *Blog corporativo: aprenda como melhorar o relacionamento com seus clientes e fortalecer a imagem da sua empresa*. São Paulo: Novatec Editora.

Ciprianni, F. (2008). *Blog corporativo* (2ª ed.). São Paulo: Novatec.

- Cizek, G. J. (1996). Learning, achievement, and assessment: Constructs at a crossroads. In G. D. Phye (ed.), *Handbook of classroom assessment: learning, achievement, and adjustment*. (pp. 1-33). San Diego: Academic Press.
- Clarke, J. & Newman, J. (1997). *The Managerial State: Power, Politics and Ideology in the Remaking of Social Welfare*. Londres: Sage Publications.
- Coelho, A. & Oliveira, M. (2010). *Novo Guia de Avaliação de Desempenho Docente*. Lisboa: Texto Editores, Lda
- Cutler, T., & Waine, B. (2000). Mutual benefits or managerial control? The role of appraisal in performance related pay for teachers, *em British Journal of Educational Studies*, vol. 48, nº 2, pp. 170-182.
- 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.
- Estrela, A. e Nóvoa A. (1993). Nota de apresentação. In A Estrela e A Nóvoa, (Org.), *Avaliações em educação: Novas perspetivas* (pp. 9 – 14). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A., e Caetano, J. (2007). A avaliação de desempenho, em António Caetano e Jorge Vala. *Gestão de Recursos Humanos: Contextos, Processos e Técnicas* (3ª ed.), Lisboa, RH Editora, pp. 359-387.
- Firestone, W. A., e Pennell, J.R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies, *em Review of Educational Research*, vol. 63, nº 4, pp. 489-525.

- Forrester, Gill (2001). Performance-related pay for teachers: an examination of the underlying objectives and its application in practice, em *Public Management Review*, vol. 3, nº 4, pp. 617-625.
- Freire, J. (2007). Reorganização da Carreira Docente do Ministério da Educação, Relatório Final, Dezembro de 2005, actas da Conferência Internacional “Teachers in Europe: working conditions, professional profile and career” organizada pela IED e Fundação F. Erbert (Fevereiro de 2007).
- Gomes, M.J. & Silva, A.R. (2006). A blogosfera escolar portuguesa: contributos *para o conhecimento do estado da arte*. Revista Prisma.com, n.3, 2006. Disponível em: <http://revistas.ua.pt//index.php/prisma.com/article/view/633>
- Gomes, M.J. (2005). Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica, em *Atas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa* (p.311-315). Portugal: ESSE Leiria, p.311-315.
- Greenwood, E. (1957). Attributes of a profession. *Social Work*, vol. 2, pp. 45-55.
- Guba, E., e Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. California: Sage Publications.
- Harvey-Beavis, O. (2003). Performance-based rewards for teachers: a literature review”, comunicação apresentada ao 3rd. Workshop of Participating Countries on OECD’s Activity Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Atenas, 4-5 de Junho, disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/17/47/34077553.pdf>
- Hoerr, T. R. (1998). A case for merit pay, em *Phi Delta Kappan*, vol. 80, nº 4, pp. 326-327.

Holt, M. (2001). Performance pay for teachers: the standards movement's last stand?, em *Phi Delta Kappan*, vol. 83, nº 4, pp. 312-317.

Horton, S. (2006). New Public Management: its impact on public servant's identity – an introduction to this symposium”, em *International Journal of Public Sector Management*, vol. 19, nº 6, pp. 533-542.

Kelley, C. (1999), “The motivational impact of school-based performance awards”, em *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 12, nº 4, pp. 309-326.

Kerckhove, Derrick De. Prefácio ao livro *Geração Blogue*, de Giuseppe Granieri (2006).

Kuhn, T. S. (1996). *A estrutura das revoluções científicas* (4ª ed.). São Paulo: Editora perspectiva.

Magalhães, António M., e Stephen R. Stoer (orgs.) (2006), *Reconfigurações: Educação, Estado e Cultura numa Época de Globalização*, Porto, Profedições.

Malen, B. (1999). On rewards, punishments, and possibilities: teacher compensation as education reform, em *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 12, nº 4, pp. 387-394.

Malini, F. (2010). Por uma Genealogia da Blogosfera: Considerações históricas (1997 a 2001). *Lugar Comum* Nº23-24, pp.33-47.

Marques, M.C.C. (2000). *Alguns aspectos da gestão pública na administração central em*

Portugal. Comunicação apresentada en el I Encuentro Iberoamericano de Contabilidad de Gestión (Valencia – Noviembre 2000). Disponível em:

<http://www.observatori>

[iberamericano.org/paises/spain/art%C3%ADculos%20diversos%20sobre%20contabilidad%20de%20gesti%C3%B3n/I%20Encuentro%20Iberoamericano%20Cont.%20Gesti%C3%B3n/Proyecciones%20Sectoriales/MariaCCosta.pdf](http://www.observatori.iberamericano.org/paises/spain/art%C3%ADculos%20diversos%20sobre%20contabilidad%20de%20gesti%C3%B3n/I%20Encuentro%20Iberoamericano%20Cont.%20Gesti%C3%B3n/Proyecciones%20Sectoriales/MariaCCosta.pdf)

Marsden, D., & Belfield, R. (2004). Unions, performance-related pay and procedural justice: the case of classroom teachers. *Centre for Economic Performance, CEP Discussion Paper nº 660*, Novembro, Londres, London School of Economics, disponível em: <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/dp0660.pdf>

Martelo, C. (2001). Análise de Redes Sociais – Aplicação nos Estudos de Transferência da Informação – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, MCT/IBICT – UFRJ/ECO, 2001.

Martindale, T. & Wiley, D. A. (2004). An Introduction to Teaching with Weblogs. http://teachable.org/papers/2004_blogs_in_teaching.pdf Versão draft, para uso educacional, 2004. [Consultado em 2011-09-29].

Mathiasen, D. (1996). The New Public Management and its Critics. Paper presented of the Conference on The New Public Management in International Perspective, St. Gallen, Switzerland, July, pp. 11-13.

Neira, T. et al. (1995). *Evaluación de aprendizajes*. Oviedo: Revista del ICE Universidade de Oviedo.

Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. Comunicação apresentada em painel dedicado

ao tema “Aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento profissional de professores”. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.

OECD (2007). *Education at a Glance 2007: OECD Indicators*. Paris, OECD, disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/4/55/39313286.pdf>

Oliveira, C. (2000). *Metodologia científica, planejamento e técnicas de pesquisa: uma visão holística do conhecimento humano*. São Paulo: LTR.

Oliveira, D. C. (2008). Análise de Conteúdo Temático-Categorial: Uma proposta de Sistematização. *Rev. enferm. UERJ, Rio de Janeiro, 16(4)*: 569-76.

Oliveira, R. M.C. (2006). Aprendizagem mediada e avaliada por computador: a inserção dos blogs como interface na educação. In Marco Silva & Edméa Santos (orgs.), *Avaliação da Aprendizagem em Educação Online*, p.333-346. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

Orihuela, J.L. (2007). *Blogs e blogosfera: o meio e a comunidade*. São Paulo: Thomson Learning, p. 1-20.

Orihuela, J.L. e Santos, M.L. (2004) – Los weblogs como herramienta educativa: experiencias com bitácoras de alumnos, in *Quaderns Digitals*, nº34, outubro, 2004. Disponível em: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7751&PHPSESSID=085f3dd10215ef632a02a7887514e6db

Orlandi, E.P. (2007). *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.

Parcett, M. e Hamilton, D. (1977). *Evaluation as illumination: a new approach to the study of*

innovatory programmes. In Hamilton, D. et al. Beyond the number game: a reader on educational evaluation. London: Macmillan Education.

Parkin, F. (1979). *Marxism and Class Theory: A Bourgeois Critique*. Londres: Tavistock.

Patton, M. Q. (1997). *Utilization – focused evaluation* (3rd Ed.). Thousand Oaks, California.

Pereira, I.B. (2009). *Avaliação do desempenho docente e conflitos profissionais: ensaio de um enquadramento e exploração de evidências*. CIES e-WORKING PAPER Nº 58/2009. ISCTE: Lisboa.

Peretó, F. (2007). Performance related pay in the public service in OECD and EU member States. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*: Instituto Europeu de Administrações Públicas.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Pidgeon, N. (1996). Grounded theory: theoretical background. In: Richardson, J. (Ed.). *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences*. Leicester: BPS.

Pretto, N.L. (1996). *Uma escola com/sem futuro*. Campinas: Papirus.

Richardson, R. J. et al. (1999). *Pesquisa social: Métodos e Técnicas* (3ª ed.). São Paulo: Atlas.

Rodrigues, P. (1994). As três "lógicas" da avaliação de dispositivos educativos. In A. Estrela e

- Rodrigues P. (Coord.), *Para uma fundamentação da avaliação em educação* (pp. 93-120). Lisboa: Edições Colibri
- Rodrigues, P. (1998). *Avaliação da Formação pelos Participantes em Entrevista de Investigação*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa.
- Santos, J. (2001). Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: Santos, J. & Gamboa, S., *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade* (4. Ed), p.13-59. São Paulo: Cortez.
- Schittine, D. (2004). *Blog: comunicação e escrita íntima na internet*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Seddon, Terri (1997), "Education: Desprofessionalised? Or regulated, reorganized and reauthorized", em *Australian Journal of Education*, vol. 41, nº 3, pp. 228-247.
- Serra, P. (2006). A relação entre os blogs e os outros media: o caso da blogosfera portuguesa. *Revista Prisma.com*, n.3, 2006.
- Sifry, D. (2006). State of the Blogosphere, April 2006 Part 1: On Blogosphere Growth, April 17, 2006c, disponível em: <http://www.sifry.com/alerts/archives/000432.html>
- Skålén, P. (2004). New public management reform and the construction of organizational identities. *The International Journal of Public Sector Management*, vol. 17, nº 3, Março, pp. 251-263.
- Solomon, L., & M. Podgursky (2001). *The Pros and Cons of Performance-Based Compensation*. Pasadena, CA: Milken Family Foundation.

Storey, A. (2000). A leap of faith? Performance pay for teachers, em *Journal of Education Policy*, vol. 15, nº 5, pp. 509-523.

Stufflebeam, D. (2003). *The Model for Evaluation*. Portland: Western Michigan University. (Apresentado na 2003 Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network). Consultado em:

<http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/CIPP-ModelOregon10-03.pdf> a 19/11/2010.

Stufflebeam, D. (1996, 1997). *Evaluation Models Viewpoints or Education and Human services Evaluation*. Boston/Dordrecht/London.

Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A J. (1989). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Tomlinson, H. (2000). Proposals for performance related pay in english schools, em *School Leadership and Management*, vol. 20, nº 3, pp. 281-298.

Trigueiros, A. (2009). A Avaliação de Professores em Portugal. O contributo da ANP. In Ruivo, J. e Trigueiros, A. (ccords), *A Avaliação de Desempenho de Professores* (pp. 9-13). Associação Nacional de Professores. Rvj Editores.

Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano.

Worthen, B. R. & Sanders, J. R. (1973). *Educational Evaluation: Theory and practice*. California: Wadsworth Publishing Company.

LEI(S) E DECRETO(S)

Artº 3º do Dec-Lei nº 1/98

Dec- Regulamentar -2/2010 de 23 de junho

Dec-Lei 75/2010 de 23 de junho

Decreto – lei nº 769 – A/76, de 23 de outubro

Decreto nº 159/48 de 12 de setembro

Decreto nº 37029/48, de 28 de agosto

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

Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de julho

Decreto-Lei 1/98, de 2 de janeiro

Decreto-Lei 115/A/98, de 4 de maio

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

Decreto-Lei nº 102/73, de 13 de março

Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro de 2007

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio

Decreto-Lei nº 211-B/86, de 31 de julho

Decreto-Lei nº 3091 de 30 de abril de 1917

Decreto-Lei nº 43/89

Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de dezembro

Despacho nº 115/ME/93, de 23 de junho

Despacho nº 8/SERE/89, de 8 de fevereiro

Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro),

Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986 (Lei nº 46/86).

Lei n.º 66-B/2007, de 28 de dezembro