



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE- O FUTURO COMEÇA ONTEM

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes-

Por

Ana Maria Pereira dos Santos Guedes

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS

Setembro de 2011



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE- O FUTURO COMEÇA ONTEM

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes-

Por

Ana Maria Pereira dos Santos Guedes

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS

Trabalho efectuado sob orientação de
Professor Doutor José Joaquim Matias Alves

e

Co-Orientação de
Mestre Lília Ana Silva

Setembro de 2011

Agradecimentos

À Professora e Mestre Lília Ana Silva pela sua dedicação e apoio prestado na orientação desta tese, pelo seu estímulo constante, disponibilidade e amizade.

Ao Professor Doutor José Matias Alves, Coordenador do Mestrado em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes na Universidade Católica, pela sua simpatia e por ter proporcionado as condições necessárias para a realização deste trabalho.

Agradeço também a todos os professores do Curso de Pós-graduação em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes que me proporcionaram o conhecimento e contributo científico que serviram como base para o meu pré-projecto e consequente prossecução desta tese.

A todos os colegas do agrupamento em estudo que gentilmente me facilitaram a aplicação do inquérito e em especial às Coordenadoras do 1º Ciclo e do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais pelo seu tempo dedicado à análise dos dados estatísticos.

Às minhas queridas colegas João Lapo, Carmo Pinto e Paula Trindade, pelas palavras de apoio que me deram, pelo interesse demonstrado e por me acompanharem nesta etapa.

E, por fim, a toda a minha família e em especial ao meu marido, a quem dedico esta tese, pois teve sempre uma palavra de carinho e estímulo, paciência e compreensão nunca me deixando desistir ou parar durante este projecto; e às minhas queridas filhas Patrícia e Ana Beatriz por respeitarem sempre o trabalho da mãe embora isso, por vezes, implicasse diversos momentos de ausência e algum distanciamento das suas vidas.

Resumo

Com a implementação de um novo Estatuto da Carreira Docente por parte do Ministério da Educação (ME) em 2006, foram introduzidas mudanças na organização das escolas, através, entre outros, da criação das bases de um modelo de avaliação de desempenho para a carreira docente.

Assim, a investigação que nos propomos realizar tem como principal objectivo desenvolver um estudo sobre o impacto e o reflexo deste modelo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD) num determinado agrupamento, analisando as concepções dos professores sobre este modelo avaliativo, identificando as culturas profissionais defendidas e o modo como as mesmas podem contribuir para as resistências e medos relativamente às novas regras do referido modelo.

Os métodos e técnicas utilizados na recolha dos dados foram devidamente seleccionados e estruturados no sentido de permitir atingir o objectivo a que nos propusemos, optando por realizar uma investigação através de uma abordagem metodológica quantitativa (questionário, $n = 59$) e qualitativa ($n = 2$), junto de um grupo de docentes do 1º, 2º e 3º Ciclos de um Agrupamento de Escolas de Mafra.

Posteriormente, foi feita uma análise dos dados recolhidos e elaboradas conclusões a partir de testes estatísticos (Excel) e de análise de conteúdo, relevante para responder às nossas questões de investigação.

Os resultados deste estudo apontam para um modelo de ADD caracterizado pelos participantes de constrangedor, que não facilita ou promove o trabalho de equipa, provocando tensões e conflitos entre os docentes, não sendo considerado, deste modo, promotor do desenvolvimento profissional.

Os sujeitos em estudo, privilegiam a existência de um modelo de avaliação, onde deverá prevalecer a imparcialidade, centrado na supervisão e sem condicionalismos na carreira, onde a avaliação seja realizada por um professor avaliador ou relator com especialização.

Há, assim, uma resistência à mudança, sendo que um dos factores responsáveis por essa resistência será a cultura profissional, estando presentes, neste agrupamento, o individualismo e a balcanização, culturas que impedem uma maior aceitação por parte dos docentes de algumas regras do modelo, por exemplo, a implementação de aulas assistidas.

Depreendemos, assim, ser evidente a necessidade de uma vertente formativa ligada ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas e estratégias pedagógicas, adequado e ajustado às necessidades e desempenho dos docentes deste agrupamento, para que docentes se envolvam mais na vida escolar e em iniciativas menos individualistas e mais colaborativas, inculcando-lhes a confiança e segurança necessárias permitindo ao professor avaliado uma melhor aceitação das regras mais contestadas neste processo de ADD.

Palavras-chave: Modelo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD), culturas profissionais, supervisão/supervisor, avaliação e desenvolvimento profissional.

Abstract

The Ministry of Education (ME) implemented a new statute for the teaching profession in 2006, which introduced changes in school organization, among other by creating foundations for a performance assessment model for the teaching career.

As such, the main objective of the research we intend to conduct is to develop a study on the impact and reflection of this Teaching Performance Assessment (TPA) model on a given cluster, analyzing the views of teachers pertaining to this assessment model, identifying the professional cultures defended and how these can contribute to the resistance and fears regarding the new principles of the cited model.

The methods and techniques used in collecting the data were properly selected and structured in order to attain the aim we set for ourselves, opting to conduct an inquiry through a quantitative (questionnaire, $n = 59$) and qualitative ($n = 2$) methodological approach to a group of teachers of the 1st, 2nd and 3rd cycles of a Mafra School Cluster.

A analysis of the data collected was then made and conclusions were drawn from statistical tests (Excel) and content analysis, which was relevant to answer our research issues.

The outcomes of this study indicate a TPA model characterized by restrictive participants, which does not facilitate or promote teamwork, leading to tensions and conflicts among teachers, not being thus considered promotive of professional development.

The subjects under study favour the existence of an assessment model, in which impartiality should prevail, focused on supervision and without career constraints, where the evaluation is performed by a specialised assessor or reporter.

There is thus a resistance to change, given that one of the responsible factors for such resistance is professional culture. Present within this cluster are individualism and balkanization, cultures that prevent teachers from better accepting some principles of the assessment model, for example, the implementation of assisted classes.

We hence deduced that there is a clear need for a formative aspect linked to the development and improvement of teaching practices and strategies, suited and tailored to the needs and performance of the teachers of this cluster, in order for teachers to become more involved in school life and in less individualistic and more collaborative initiatives, inspiring them with the necessary confidence and security, allowing for the assessed teacher to better accept the principles that are most contested in the TPA process.

Keywords: Model of Teacher Performance Assessment (TPA), professional cultures, supervision/supervisor, assessment and professional development.

ÍNDICE GERAL

Resumo

Abstract

INTRODUÇÃO	9
QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO/OBJECTIVOS	10
ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	11

I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – CULTURAS PROFISSIONAIS, SUPERVISÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	16
---	-----------

1.1 A influência das culturas profissionais na profissão docente	16
1.1.1 A cultura profissional docente	16
1.1.1.1 O individualismo	17
1.1.1.2 A balcanização	19
1.1.1.3 A colegialidade artificial	20
1.1.1.4 A cultura de colaboração	21
1.2 A supervisão e a avaliação na construção do desenvolvimento profissional	24
1.2.1 O conceito de supervisão e de supervisor	24
1.2.2 Resenha evolutiva dos modelos supervisivos	27
1.2.3 A formação contínua no desenvolvimento profissional docente	31
1.2.4 A supervisão e a avaliação na melhoria do desempenho profissional docente	34
1.2.5 A supervisão e a avaliação na melhoria do desenvolvimento profissional docente	38

CAPÍTULO 2 – A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE	48
2.1 O Modelo de Avaliação de Desempenho Docente	48
2.2 Evolução da Avaliação de Desempenho Docente	
– o enquadramento normativo- legal	54
II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO	
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	67
3.1 Caracterização do estudo	68
3.2 Caracterização e opção metodológica	71
3.3 Selecção do contexto e dos sujeitos de investigação	74
3.4 Instrumentos e procedimentos para a recolha de dados	79
3.5 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	81
3.5.1 Inquérito por questionário	83
3.5.2 Texto de análise crítica	87
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	90
4.1 Caracterização dos sujeitos de investigação	91
4.2 Apresentação dos dados quantitativos	94
4.2.1 Culturas profissionais	94
4.2.2 Formação Contínua/ Desenvolvimento Profissional	97
4.2.3 Avaliação e Desempenho Docente	99
4.3 Apresentação dos dados qualitativos	108
4.4 Síntese e interpretação de dados	116
4.5 Limitações do estudo	130
CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES	131
BIBLIOGRAFIA	139

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	145
ÍNDICE DE QUADROS	146
ÍNDICE DE TABELAS	146
ÍNDICE DE GRÁFICOS	146
ABREVIATURAS	147
ANEXOS	148

INTRODUÇÃO

“A avaliação deve ajudar-nos a conhecer e a compreender as realidades para que as possamos transformar e melhorar.” (Fernandes, 2009: 20)

Desde os anos 70, tem havido um crescente interesse na procura do auto conhecimento por parte das instituições de ensino, com o objectivo de avaliar a instituição como um todo, considerando os aspectos: político, académico e administrativo. Cresce a importância dada aos processos de avaliação do desempenho docente nos sistemas educativos da Europa como instrumento para promover a qualidade do ensino.

O modelo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD), aplicado através do Decreto Regulamentar nº2/2008, desenvolve-se dentro dos princípios e objectivos que enformam o Sistema Integrado da Avaliação do desempenho da Administração Pública, conhecido por SIADAP, que integra a avaliação de desempenho dos serviços ou organismos, dos dirigentes e demais trabalhadores da administração pública (Busto, M^a & Maia, O., 2009: 15).

Embora este modelo tenha sido aprovado, esta reorganização na avaliação docente não tem sido consensual entre os actores, especialmente devido aos critérios de avaliação propostos, às mudanças na metodologia de avaliação e às condições materiais e humanas existentes para concretizar as avaliações propostas pelo Ministério da Educação (ME) (Pereira, 2009:4).

Do ponto de vista da concepção e da sua implementação, o sistema de avaliação de desempenho tem sido bastante controverso e tem despoletado considerável resistência entre os professores, os representantes sindicais e outros actores ligados directa ou indirectamente a este sistema de avaliação e à reforma do sistema educativo, nomeadamente o Conselho Nacional de Escolas e Conselho Nacional da Educação (Pereira, 2009).

Nesta sequência, com a implementação de um Modelo Avaliativo que alia supervisão e avaliação, surge a resistência à mudança e à aceitação de grande parte das regras impostas por este sistema de avaliação pelos principais actores, os docentes, uma vez que todo o processo de supervisão, avaliação e desenvolvimento profissional dos professores são indissociáveis e se repercutem no desenvolvimento e nas aprendizagens dos seus alunos.

O termo "*supervisão*" que, de certo modo, se funde com o conceito "*avaliação*", encontra, em Portugal, no domínio da educação, segundo a perspectiva de Vieira (1993), alguma resistência quanto à sua aceitação, porque se encontra associado a conceitos, utilizados em outros contextos, como "*chefia*", "*dirigismo*", "*imposição*" e "*autoritarismo*".

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO/OBJECTIVOS

A questão fundamental desta investigação resulta do interesse do investigador, enquanto docente do quadro do agrupamento em estudo e detentor de uma Pós-graduação em supervisão pedagógica e avaliação de docente, em compreender a significativa rejeição no que se refere a algumas das regras do modelo de ADD, no último ciclo avaliativo, por parte dos docentes deste agrupamento. É também nosso interesse aferir de que forma evoluiu a implementação do modelo de ADD neste agrupamento, tendo em conta as sucessivas alterações e simplificações nas suas regras, verificando se houve uma maior aceitação às regras mais contestadas do modelo por parte dos docentes deste agrupamento, registando as mudanças no meio escolar para que as mesmas pudessem ocorrer.

Partindo deste pressuposto, a pertinência da realização deste trabalho surge da necessidade de encontrar causas prováveis para a rejeição por parte dos docentes de algumas regras do modelo de ADD, através da análise das suas concepções sobre o novo modelo de avaliação de desempenho, bem como das culturas profissionais que defendem, e de que forma o mesmo modelo poderá contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes do Agrupamento em estudo.

Cumprido esse objectivo, pretendemos formular possíveis pistas, que possam contribuir para atenuar os efeitos contraproducentes gerados por essa recusa, tentando proporcionar entendimento e consenso entre os docentes avaliados e supervisores/avaliadores, no que respeita à aprovação das supracitadas regras.

Tendo em conta os aspectos acima mencionados, é nosso objectivo responder às seguintes questões centrais que norteiam este estudo:

- Que concepções têm os docentes sobre o novo modelo de avaliação de desempenho?

- Poderá a sua cultura profissional desencadear os seus medos e resistências?
- Em que medida a avaliação e a supervisão servirão como pólo motivador dos docentes, contribuindo para a melhoria do desempenho profissional e para a qualidade do ensino?

Estas três questões principais remetem-nos para a possibilidade das concepções que cada docente possui sobre o modelo de ADD, terem a sua origem na cultura profissional existente ou enraizada no meio escolar em estudo, sendo um ponto determinante na aceitação ou recusa das regras mais contestadas deste modelo de ADD.

É importante que se reúnam determinadas condições para que este modelo de ADD possa contribuir para a melhoria do desempenho profissional e para a qualidade do ensino, criando não só ambientes de trabalho colaborativo e de partilha efectiva entre os professores mas também identificando e caracterizando as condições necessárias para que estes ambientes possam prosperar e tornar mais rica a aprendizagem em comunidade modificando a cultura dos professores de forma a torná-los mais flexíveis e tolerantes às mudanças.

Da ponderação destes aspectos sobre as questões orientadoras da nossa investigação, surgiram algumas hipóteses explicativas que apresentamos no capítulo 3.

ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

A dissertação a realizar, será desenvolvida em duas partes, a saber, o enquadramento teórico e o estudo empírico.

O enquadramento teórico será dividido em dois capítulos: no primeiro, abordaremos a influência das culturas profissionais na profissão docente, avaliando em que medida estas culturas profissionais poderão originar ou despoletar recusa e rejeição dos professores ao modelo de ADD, uma vez que as mesmas condicionam a forma como os professores trabalham com outros professores e com os alunos.

Seguidamente, passaremos à discussão das dimensões diferenciadoras da actividade de avaliação e de supervisão de professores como conceitos distintos, procurando evidenciar alguns dos contributos que a supervisão pedagógica poderá trazer para uma melhor compreensão do processo avaliativo, visando ainda contrariar algum desalento e

desinvestimento no desenvolvimento profissional que o processo da sua implementação suscita.

Abordaremos o conceito de supervisão como uma nova dimensão que fomenta a construção e o desenvolvimento da pessoalidade e da profissionalidade, desde a formação inicial à formação em exercício, assumindo um papel preponderante no desenvolvimento profissional contínuo.

Numa postura reflexiva que tem em conta a ecologia¹ e a complexidade da sociedade contemporânea, procuraremos ainda identificar em que medida a avaliação e supervisão constituirão um pólo motivador dos docentes e conseqüentemente contribuir para a melhoria do seu desempenho profissional e, assim, promover a qualidade do ensino.

Será defendida uma perspectiva desenvolvimentista e uma visão emancipadora da supervisão em contexto de avaliação inter-pares, a qual requer que os professores determinem, implementem e completem os seus próprios planos de desenvolvimento profissional efectuados em ambientes participados e colaborativos (Danielson & McGreal, 2000 in Moreira, 2009).

A supervisão num contexto avaliativo deverá envolver professores e toda a comunidade que nela intervém ultrapassando as lógicas e interesses individuais e tomando como objectivo principal a mudança colectiva, essenciais à transformação deste processo numa oportunidade de promoção e desenvolvimento profissional (Sá-Chaves, 2002; Alarcão e Roldão, 2008 in Moreira 2009).

No segundo capítulo da primeira parte, analisaremos o modelo de Avaliação de Desempenho Docente, à luz de algumas concepções teóricas, bem como, a evolução do processo de avaliação de desempenho docente no sistema educativo português, nas últimas duas décadas, baseado em documentos normativo/legais que os regulamentaram.

¹ Alarcão e Sá-Chaves (1994) e, mais tarde, Oliveira-Formosinho (1997) conceberam uma abordagem ecológica do desenvolvimento profissional dos futuros educadores e professores que se inspira no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979). Neste cenário, na linha da supervisão de cariz reflexivo e da aprendizagem desenvolvimentista, tomam-se em consideração as dinâmicas sociais e, sobretudo, a dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interacção que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio que a envolve, também ele em permanente transformação (Alarcão e Tavares 2003: 37).

Será também caracterizado o modelo de avaliação introduzido pelo Decreto Regulamentar nº 2/2008 e as respectivas alterações introduzidas em 23 de Junho pelo Decreto-Lei nº 75/2010, bem como, as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 270/2009 de 30 de Setembro ao Estatuto da Carreira Docente (ECD) regulamentado pelo Decreto-Lei nº15/2007, construindo uma análise que se pretende objectiva dos princípios do modelo de avaliação de desempenho de professores agora em vigor, comparativamente ao modelo de avaliação anteriormente usado.

Neste contexto, serão levantadas algumas questões e hipóteses de estudo, sobre os motivos de resistência colectiva por parte dos professores a estas mudanças, reflectindo e avaliando em que medida as culturas profissionais dos professores influenciam essa recusa.

Na segunda parte deste trabalho, desenvolveremos o estudo empírico que se dividirá em dois capítulos, a saber, a metodologia e a apresentação e interpretação de dados.

No terceiro capítulo, é apresentada a fundamentação metodológica utilizada na investigação, através de uma breve caracterização do tipo de abordagem. Procede-se posteriormente, à descrição das diferentes fases ao longo das quais este estudo se desenvolveu, explicitando o motivo da escolha do contexto e dos sujeitos de investigação, dos instrumentos e procedimentos utilizados na recolha de dados, explanando como os mesmos foram aplicados aos sujeitos em estudo e de como se procedeu à análise dos dados recolhidos, explicitando a técnica escolhida para o efeito. Descreveremos também as limitações do estudo.

No quarto capítulo, procede-se à apresentação e interpretação dos dados obtidos, procurando responder às questões de investigação, à luz dos dados obtidos pelos diferentes instrumentos de recolha de informação.

Após uma breve caracterização dos sujeitos de investigação baseada nas respostas aos respectivos questionários aplicados, procede-se à apresentação dos dados quantitativos analisados através do programa Excel, através de gráficos e tabelas e dos dados qualitativos obtidos através da análise de conteúdo.

Segue-se a análise e interpretação dos resultados e dos dados obtidos nos quais comporemos e teceremos algumas inferências e considerações sobre os mesmos.

O presente estudo termina com algumas conclusões e implicações respeitantes ao tema estudado, onde são elaboradas algumas considerações do mesmo para a melhoria do

desempenho profissional e para a qualidade do ensino, assentes nas questões iniciais de investigação e nos resultados obtidos nas mesmas. Procuramos ainda identificar linhas posteriores de investigação para trabalhos futuros.

I PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – CULTURAS PROFISSIONAIS, SUPERVISÃO E DESEMPENHO PROFISSIONAL

1.1 A influência das culturas profissionais na profissão docente

1.1.1 A cultura profissional docente

O conceito de cultura profissional na docência teve o seu natural desenvolvimento, em conformidade com a evolução da profissão docente, através da interacção com todos os actores educativos (Estado, Igreja, família) considerando todas as “*lutas, conflitos, tensões, tendências e dilemas*” ocorridos ao longo dos séculos até aos dias de hoje (Nóvoa, 1995). Sobre este aspecto, o autor refere que:

“Os professores têm de reencontrar novos valores, que não reneguem as reminiscências mais positivas do idealismo escolar, mas que permitam atribuir um sentido à acção presente (...). A adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambiguidade que afectam hoje a profissão docente e contribuir para que os professores voltem a sentir-se bem na sua pele...” (Nóvoa, 1995: 29).

Segundo Nóvoa, a cultura profissional de um professor desenvolve-se na escola e no diálogo com os outros professores. O professor deve compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão e aprender com os colegas mais experientes. Nóvoa (1995: 29) refere que “*É fundamental que a nova cultura profissional se pautar por critérios de grande exigência em relação à carreira docente (condições de acesso, progressão, avaliação, etc)*”.

Um dos autores que se debruçou e estudou a questão da cultura profissional dos professores foi Hargreaves (1998), através da análise da cultura escolar em termos da forma e padrões característicos de relacionamento e aspectos de associação entre os membros que partilham essa mesma base cultural.

Hargreaves (1998: 186) refere que as culturas do ensino permitem conceder apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho, sendo as mesmas subdivididas em duas importantes dimensões: o *conteúdo* e a *forma*. O *conteúdo* consiste “*...nas atitudes substantivas, valores, crenças, hábitos, pressupostos e formas assumidas de fazer as coisas que são compartilhadas no seio de um grupo particular de professores, ou na comunidade*

docente mais vasta.” Esta dimensão é evidente na expressão utilizada pelos professores: “*da forma como nós fazemos as coisas por aqui*”. A forma das culturas dos professores consiste “...*nos padrões característicos do relacionamento e nas formas de associação entre os membros destas culturas.*” Observa-se na forma como se articulam as relações entre professores e colegas.

O autor refere que é através da forma que os conteúdos das diferentes culturas são concretizados, reproduzidos e redefinidos. Para compreender as formas destas culturas, terá de se perceber as vastas possibilidades e limites de desenvolvimento dos docentes e da mudança educativa.

Torna-se, assim, difícil encontrar um significado de cultura profissional, constituindo esta uma questão complexa, uma vez que se deverá recorrer a uma grande diversidade de factores para a caracterizar.

Na perspectiva de Hargreaves (1998), existem vários tipos de culturas com influência directa no trabalho dos professores: o individualismo, a balcanização, a colegialidade artificial e a colaboração.

As referidas culturas fazem parte do quotidiano das instituições escolares, permitindo a transmissão aos seus novos membros, através do devido enquadramento, das soluções colectivamente partilhadas pela comunidade.

Segundo o mesmo autor, estas culturas contextualizam a forma como as estratégias específicas de ensino são desenvolvidas, sustentadas, ou preferidas, ao longo do tempo. Neste contexto, as culturas de ensino compreendem os valores, as crenças, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos (Hargreaves, 1998: 185).

1.1.1.1 O individualismo

Segundo a cultura individualista poderá dizer-se que a cultura profissional dos professores denominar-se-á de “*cada um por si*”, dado que prevalece o ensino do professor por trás das portas fechadas das salas de aula.

Conforme escreve Hargreaves:

“Uma medida bem-vinda de privacidade, uma protecção em relação a interferências exteriores, a qual é frequentemente valorizada por eles. No entanto este isolamento também acarreta problemas. Embora purgue a sala de aula de atribuições de culpa e de críticas, também estanca fontes potenciais de elogio e de apoio. Os professores isolados recebem pouco feedback por parte dos outros adultos no que concerne ao seu mérito, valor e competência.” (Hargreaves, 1998: 187).

No IV Congresso Português de Sociologia, Lima (2000) refere que o isolamento profissional dos professores tem vindo a ser objecto de crescente atenção e crítica por parte dos promotores das reformas educativas em diversos países. Em Portugal, o assunto tem merecido pouca atenção e apenas enquanto objecto secundário de estudo. No entanto, tanto em Portugal como no estrangeiro, parece existir um consenso geral que toma o isolamento como uma característica profundamente enraizada, inevitável e até mesmo natural da profissão docente.

Este autor, sublinha, ainda, que a cultura profissional dos professores é por um lado unificada, uma vez que partilham um entendimento comum manifestado através do comportamento e das interações, por outro lado, é complexa e ambígua, uma vez que apontam para o facto do isolamento dos professores ser um fenómeno significativo nas escolas (Lima, 2000).

Para Hargreaves, a literatura de investigação aponta dois tipos de explicações para o individualismo. Uma interpretação mais tradicional associa o individualismo a uma consequência resultante da ansiedade e da necessidade de autodefesa face aos insucessos dos professores decorrentes da incerteza do seu trabalho. Os professores guardam a sua autonomia, não gostam de ser observados e ainda menos avaliados, porque sofrem de ansiedade sobre a sua própria competência e temem a crítica que pode vir a acompanhar a avaliação (Hargreaves, 1982 in Hargreaves, 1998).

Este autor aponta três tipos de individualismo de acordo com as razões que determinam esta prática nos professores:

(i) *o individualismo forçado*, derivado de limitações de ordem diversa, como administrativos, falta de espaço, e outros, que determinam barreiras significativas e influenciam o trabalho isolado;

(ii) *o individualismo estratégico*, que resulta da necessidade da obtenção rápida de resultados quando não existe tempo suficiente para o fazer;

(iii) *o individualismo por escolha*, reflecte uma decisão tomada pelo próprio professor em trabalhar isoladamente, embora o possa fazer em grupo (Hargreaves, 1998).

Defende ainda que é insensato presumir-se que todo o individualismo dos professores é perverso, sustentando que o cuidado, a individualidade e a solidão não têm recebido o reconhecimento que lhes é devido, não tendo sido suficientemente tidos em conta pelos reformadores e investigadores que trabalham no sentido de melhorar a qualidade do ensino.

1.1.1.2 A balcanização

As culturas dos professores, baseadas nas relações entre colegas, influenciam aspectos muito significativos da sua vida, pois ajudam a conferir sentido, identidade e apoio aos professores e ao seu trabalho. Isto é, as culturas condicionam a forma como os professores trabalham com outros professores e com os alunos (Hargreaves, 1998).

Hargreaves (1998) refere que os professores têm, acima de tudo uma cultura que designa por “*balcanizada*”. Desta forma, os docentes inclinam-se a trabalhar em subgrupos onde é difícil penetrar, onde existe uma identificação pessoal (as pessoas ficam fortemente ligadas ao meio onde se inserem), uma permanência elevada e uma natureza política (são também repositórios de interesses próprios).

A balcanização acontece quando os professores se agrupam com base em identificações particulares, como os níveis de ensino ou as áreas disciplinares. Enquanto forma de cultura, a balcanização causa separação entre os grupos. É uma “*colaboração que divide*” (Hargreaves, 1998).

Deste modo, a *balcanização* cria extremas dificuldades na obtenção de acordos entre os diferentes grupos em muitas áreas (por exemplo, perante ameaças na progressão na carreira, obtenção de recursos, e usufruto de boas condições de trabalho). Ou seja, a lealdade refere-se ao grupo e não à escola como um todo, ocorrendo colaboração apenas no caso de servir os interesses do grupo independentemente dos interesses da instituição.

Na sua perspectiva, a balcanização como configuração organizacional não está apetrechada para permitir a ligação entre três aspectos: (i) os recursos humanos necessários à criação de uma aprendizagem flexível nos alunos; (ii) o crescimento profissional

contínuo do seu pessoal docente; e (iii) a capacidade de resposta às mudanças das necessidades da comunidade.

Do exposto, a cultura balcanizada, dado o seu carácter limitador do estabelecimento de objectivos comuns a nível de escola será geradora de conflitos e competições decorrentes do poder histórico e político exercido pelas disciplinas académicas.

Além da cultura balcanizada, Hargreaves, sugere que a *colegialidade* e o *individualismo* são conceitos fundamentais para discutir as culturas profissionais dos professores (1998).

1.1.1.3 A colegialidade artificial

No que respeita à cultura colegial, sendo o oposto ao trabalho isolado defendido pelo individualismo, esta cultura, denominada de colegialidade, é defendida pelas autoridades educativas e pelas instituições de formação uma vez que promove o trabalho colaborativo.

Hargreaves (1998) identifica mesmo duas situações bem distintas, tendo em conta o tipo de controlo e de intervenção administrativa exercido: a *cultura de colaboração* e a *colegialidade artificial*.

A colegialidade artificial é pautada por ser uma colaboração forçada e restringida. A colaboração é artificial e não voluntária pois é regulamentada administrativamente por instâncias superiores (ministério, director, etc.). Torna-se uma obrigação trabalhar em colaboração com outros professores, uma vez que as relações de trabalho neste tipo de cultura não são espontâneas, não são voluntárias, nem são orientadas para o desenvolvimento, mas são de resultados previsíveis e fixas no tempo e no espaço (Hargreaves, 1998). Esta colaboração imposta, num contexto burocrático, afasta-se assim de uma colaboração verdadeira e voluntária estando mais próxima de uma colaboração aparente ou colaboração limitada.

A colegialidade artificial tem como principais consequências a inflexibilidade e a ineficiência, uma vez que força os professores a encontrarem-se quando não devem ou quando não há nada para discutir e faz com que os programas não se ajustem aos objectivos e às características práticas dos cenários escolares e das salas de aula específicas (Hargreaves, 1998).

1.1.1.4 A cultura de colaboração

As características que este autor aponta para a cultura de colaboração são (i) ser espontânea, parte da vontade dos professores, enquanto grupo social; (ii) voluntária, resultante do reconhecimento pelos próprios do seu valor; (iii) orientada para o desenvolvimento, onde são definidas as tarefas e as finalidades do trabalho a desenvolver; (iv) difundida no espaço e no tempo, desenvolvendo-se de acordo com a vida profissional dos professores na escola e (v) imprevisível, dada a incerteza e dificuldade de prever resultados (Hargreaves, 1998).

Como sugere Hargreaves (1998), passar de uma cultura de exercício individual a uma cultura de profissionalismo colectivo não é um processo fácil. Segundo Boavida e Ponte (2002:4), “...a realização de um trabalho em conjunto, a colaboração, requer uma maior dose de partilha e interacção do que a simples realização conjunta de diversas operações...”. Hargreaves refere que é, contudo, necessário passar de uma cultura onde colocar dúvidas é normalmente visto como um sinal de fraqueza e não como vontade de aprender e fazer melhor.

Para se minimizar os efeitos negativos supramencionados, apresentados tanto pela cultura de colaboração (natureza limitada e restrita), como pela colegialidade artificial (inflexibilidade e ineficiência), Hargreaves (1998) aponta que o controlo a realizar deverá centrar-se em torno do empenho e da realização da tarefa e não na forma como os professores ocupam o tempo reservado à sua realização.

Sanches (2002) refere que é necessária uma organização colegial, onde sobressaem os valores de respeito mútuo, a solidariedade, a cooperação e reciprocidade comunicativa, confiança mútua e responsabilidade interdependente, que quebre o isolamento da sala de aula, que dê segurança e apoio e uma liderança pedagógica que traga a reflexão e debate aberto da escola às questões “*incómodas*”, que funcione como consciência crítica no contexto das comunidades de prática.

Como é referido por John-Steiner Weber, & Minnis citando Clark et al. (1988), a aprendizagem através da colaboração entre pares, ou não, favorece o desenvolvimento de variadas competências de carácter social, processual e cognitivo.

Bolivar (1993) sistematiza estas culturas profissionais, que adaptámos e apresentamos na tabela seguinte:

Tipos de culturas em educação				
Culturas	Individualismo	Balcanização	Colegialidade artificial	Colaboração
Caracterização				
Relacionamento	Cada um por si. Vida privada, isolamento físico e psicológico. Interacções esporádicas, fragmentadas e superficiais.	Baixa permeabilidade e interacção entre grupos. Organizações divididas em subgrupos. Jogos de poder. O desenvolvimento profissional ocorre no seio dos subgrupos.	Relacionamento comum determinado por procedimentos burocráticos. As relações não são espontâneas, mas impostas superiormente	Acepção de comunidade. Comunidade constituída internamente, com base no apoio e relações mútuas. Desenvolvimento profissional partilhado
Formas de trabalho	Responsabilidade individual por aula/grupo. Trabalho isolado nas aulas. Poucos espaços e tempos em comum	Os grupos permanecem relativamente estáveis. Cada grupo tem o seu modo de trabalhar e de entender a aprendizagem.	Reuniões formais, que ocorrem em determinados tempos e espaços para algumas metas pré-determinadas	O ensino como tarefa colectiva: colaboração espontânea e envolvimento voluntário. Tempos e espaços de trabalho não estão pré-determinados
Identificação pessoal	Preocupação centrada na aula e no cumprimento das tarefas atribuídas. Falta de apoio Interpessoal. Solidão profissional.	Identificação com base no grupo a que se pertence. Vínculo a esse grupo ou subcomunidade. Maneiras próprias de pensar e ensinar. Subcultura com base na matéria/área.	O trabalho em conjunto é imposto, e necessariamente artificial. O verdadeiro trabalho continua a ser de cariz individual.	Visão partilhada da organização: valores, processos e objectivos. A colaboração e interdependência são assumidas individual e colectivamente
Formas organizativas	Distribuição burocrática e hierárquica de tarefas e funções. Organização em aulas e espaços celulares.	Organização por matérias, nível, áreas e departamentos. A organização escolar depende da estrutura disciplinar.	Trabalho por grupos ou equipas, determinadas superiormente, que aparentam colaborar.	A escola como unidade e agente de mudança. Criação de estruturas e contextos que favorecem o trabalho conjunto.

Tabela nº 1 - Caracterização dos tipos de cultura profissional na educação. (adaptado de Bolivar, 1993)

Segundo uma investigação realizada para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) por Hopkins e Stern (1996 in Garcia, 1999:59), verificou-se que o compromisso dos professores com a sua profissão é um dos elementos que continua a definir o bom ensino, sendo uma das principais características que define o

bom professor e uma boa escola. Outro autor, como Louis (1998:19 in Garcia, 1999:59), refere que o compromisso é a peça fundamental das escolas, que o autor identificou como a principal característica da profissão docente. Este compromisso pode ser visto em actividades que envolvem grupos de professores, trabalhando de forma colaborativa, mas também deverá ser respeitado por professores que o fazem individualmente e isoladamente, não podendo ser encarado, como refere Hargreaves, “como uma heresia contra a mudança educacional”.

Neste contexto, Huberman (1993:23 in Garcia, 1999) refere que:

“Falando claramente, há professores que trabalham sozinhos, aprendem sozinhos, e usufruem da maior parte da sua satisfação profissional sozinhos, ou melhor dizendo, através das suas inter-acções com os alunos ao invés de com os pares.”

Carlos Marcelo Garcia, num artigo sobre culturas profissionais refere que “*muitos autores diferenciam profissionalização de profissionalismo*”. A profissionalização tem a ver com o estatuto social da profissão, independência, coragem, presença e capacidade de influência que uma profissão tem na sociedade (Englund, 1996 in Garcia, 1999:57). Segundo o mesmo autor, o profissionalismo é entendido como a capacidade dos indivíduos e instituições em que trabalham para desenvolver uma actividade de qualidade, num ambiente colaborativo.

O autor defende que a colaboração está na base da reforma do currículo e da escola. Inovações como o ensino em equipa, a planificação colaborativa, orientação entre pares ou investigação – acção colaborativas são iniciativas que podem favorecer um ambiente escolar propício à aprendizagem.

As culturas dos professores, baseadas nas relações entre colegas, influenciam aspectos muito significativos da sua vida, pois ajudam a conferir sentido, identidade e apoio aos professores e ao seu trabalho. Isto é, as culturas condicionam a forma como os professores trabalham com outros professores e com os alunos. Como tal, as culturas profissionais, devem ser vistas com interesse primordial para a mudança educativa (Hargreaves, 2003), pois podem influenciar a predisposição para a inovação e a mudança (Fullan, 2003).

Hargreaves (1991, in Nóvoa 1995: 26) refere que “*A formação de professores precisa de ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua*”.

O autor defende que os modelos profissionais de formação de professores devem integrar conceptualizações aos seguintes níveis: “(i) contexto ocupacional; (ii) natureza do papel profissional; (iii) competência profissional; (iv) saber profissional; (v) natureza da aprendizagem profissional; (vii) currículo e pedagogia”, embora nem sempre as escolas e as Universidades consigam responder a estas necessidades quando isoladas (Elliott, 1991: 310 in Nóvoa 1995).

1.2 A supervisão e a avaliação na construção do desenvolvimento profissional

1.2.1 O conceito de supervisão e de supervisor

No que se refere ao conceito de supervisão, é importante esclarecer o sentido etimológico do termo. A palavra “*supervisão*” é formada pelos vocábulos *super* (sobre) e *visão* (acção de ver). Assim, não faz sentido considerar a supervisão como uma visão *super*, mas apenas como uma “*visão sobre*”, uma visão de outras possíveis (Alarcão, 1995: 144).

Relativamente à supervisão educativa, há autores que referem:

“A supervisão moderna é um serviço técnico perito destinado fundamentalmente a estudar e melhorar cooperativamente todos os factores que influem no crescimento e desenvolvimento do aluno... e suas características. A supervisão moderna presta atenção aos fundamentos da educação e orienta a aprendizagem e o seu melhoramento dentro da meta geral da educação.” (Borton y Brueckner, 1969: Cap 2).

“A supervisão docente é uma actividade permanente que tem por objecto conhecer como realizam os docentes a função educativa para ajudá-los e orientá-los no trabalho; estimular os educadores quando fazem bem e mostram experiências que possam aprender os demais; treiná-los de modo a que interpretem e executem as instruções que recebem; prepará-los de modo que aceitem as decisões dos seus superiores e finalmente actualizá-los de modo que possam adaptar o seu comportamento às mudanças do mundo moderno e à dinâmica como estas ocorrem.” (Florencio Chacon, 1969: Cap 2).

“A supervisão moderna é a colaboração e a criação de uma melhor situação de aprendizagem”. (Kimball Willes, 1973: Cap 2)

Na perspectiva de Alarcão e Tavares (2003:16), o conceito de supervisão de professores surge associado ao processo em que um professor mais experiente e mais informado orienta um outro professor em formação inicial ou contínua no seu desenvolvimento humano e profissional. Também Vieira (1993: 28) define a supervisão, no contexto da formação de professores, como uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação.

Consequentemente, o processo de supervisão, tal como qualquer processo educativo, visará atingir a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Sprinthall e Thies-Sprinthall, 1983; Thies-Sprinthall, 1984; Glickman, 1985; Alarcão e Tavares 1987; Zimpher e Howey, 1987 in Cadernos CIDINE, 1992).

É nesta sequência de pensamentos que surge o papel do supervisor, como alguém com a missão de ensinar, melhorar e facilitar a aprendizagem do professor, de modo a atingir através deste processo o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos (Alarcão e Tavares, 2003: 42). Segundo os mesmos autores, o supervisor tem como objectivo criar junto do professor e no professor, o espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional.

Na visão de Vieira (1993: 23, 24 e 29) o supervisor é alguém que orienta outrem num processo de formação relativamente formal e institucionalizado e que deverá possuir uma certa vocação e formação especializada. Refere ainda que:

“...a complexa tarefa do supervisor, desenvolve-se em duas dimensões fundamentais da supervisão, a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica, e a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interacção entre os sujeitos na monitorização da prática”.

Neste sentido, a intervenção do supervisor não se centra tanto ao nível da informação ou transmissão de conhecimentos e modelos de ensino, mas prioritariamente na reflexão sobre a actuação do professor e na identificação das teorias e/ou crenças que lhe são implícitas, ajudando-o no seu auto-conhecimento e na progressiva construção do seu estilo pessoal de actuação. Assim, o supervisor assume o papel de facilitador do processo de formação do professor, encorajando-o a construir um estilo próprio de ensino, através da criação de um clima não ameaçador, de ajuda e colaboração, e, ao mesmo tempo estimulando-o a uma reflexão consciente e aprofundada que possa levar a uma tomada de

decisão pedagógica mais fundamentada atendendo aos contextos educativos específicos e aos estilos pessoais de intervenção (Cadernos CIDINE, 1992: 15).

Assim, a integração e a utilização adequada de um sistema supervisivo em contexto educativo e o acompanhamento do supervisor na relação pedagógica tornam-se preponderantes.

É fundamental que as diferentes instituições educativas visem um sistema de supervisão atento ao contexto e às relações humanas, uma vez que:

“ A ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo (...) da interacção mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo activo, em constante crescimento, e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios mais imediatos em que o indivíduo vive,... ” (Broffebrenner, 1992:37 ap. Alarcão et al 2000: 145).

Esta ecologia do desenvolvimento envolve o supervisor e o professor.

O supervisor assumir-se-á como um agente desafiador, encorajador e facilitador de aprendizagens, valorizando as tentativas e erros do professor, nunca descurando o incentivo à reflexão. É preciso dar voz aos profissionais de educação para que, desta forma, comuniquem, debatam e reflectam sobre experiências, possibilitando a construção do conhecimento. Como elemento desafiador e securizador, o supervisor deverá revelar interesse e disponibilidade em conhecer os interesses e as expectativas da comunidade educativa. Tem também o papel de incentivar para a mudança e para a melhoria das práticas, ajudando na consciencialização e na resolução dos problemas (Amaral, 1996).

O papel do supervisor é essencial para o crescimento pessoal e profissional dos docentes, uma vez que, vai *“ contribuindo para o alargamento da visão do ensino (para além da transmissão de conhecimentos), estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional ”* (Alarcão e Roldão, 2008:54).

Ao tentarmos encontrar uma definição do perfil ideal de supervisor, na nova concepção da sua função, verificámos que se trata de um papel exigente, difícil e de grande responsabilidade que requer a mobilização de conhecimentos, competências e atitudes que se situam a um nível diferente de mera boa-vontade, ou disposição para o cargo. Assim, a gestão de recursos e estratégias, as técnicas de observação, avaliação e dinâmicas de grupo,

bem como o desenvolvimento curricular, são aspectos que um supervisor deve conhecer (Alarcão & Tavares, 2003: 155).

1.2.2 Resenha evolutiva dos modelos supervisivos

Numa sociedade moderna que se caracteriza pela revolução tecnológica que modificou processos e formas de interacção e socialização, a supervisão assume um papel preponderante no desenvolvimento profissional contínuo do professor.

Oliveira-Formosinho refere que a controvérsia relativamente aos papéis, relações, funções e práticas do supervisor, ocorreu no âmbito das “reformas” aplicadas durante a 1ª Guerra Mundial, tendo-se prolongado até à actualidade (Sergiovanni & Starratt, 1994 in Oliveira-Formosinho, 2002/ Vol. II).

No início dos anos 80, começamos a constatar a deslocação do conceito de supervisão de uma incidência da prática do professor em sala de aula para a incidência na escola enquanto organização que aprende (Vasconcelos, 2008). Glickman (1985 in Oliveira Formosinho 2002/vol. II: 23), numa linha mais abrangente, define supervisão como “a função da escola que promove o ensino através da assistência directa a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-acção”.

Actualmente, ainda não se encontra reunido um consenso completo, quanto à definição de supervisão, no entanto, algumas definições baseiam-se nas seguintes ideias: “- Ensino aprendizagem, responder a realidades externas de mudança; reconhecer o ensino como principal veículo e facilitação da aprendizagem escolar; promover práticas inovadoras.” (Oliveira-Formosinho, 2002/vol.II: 135).

Na opinião das autoras Alarcão e Roldão (2008), a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional.

No entanto, segundo as mesmas autoras, é importante mencionar como foram desenvolvidos, ao longo do tempo, uma diversidade de modelos de supervisão, originando uma indefinição conceptual do que é a supervisão (Alarcão e Tavares, 2003: 44).

Assim sendo, é necessário fazer uma breve referência aos cenários supervisivos que têm vindo a ser desenvolvidos ao longo do tempo, de acordo com os mesmos autores:

(i) Cenário da imitação artesanal; consistia em colocar os futuros professores a praticar com o mestre, o modelo, o bom professor, o experiente, o prático, aquele que sabia como fazer e transmitia a sua arte ao principiante, era a passagem do “saber-fazer”.

(ii) Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; a imitação do professor modelo era agora substituída pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino.

(iii) Cenário behaviorista; pretendia substituir o estágio pedagógico pelo micro-ensino, onde era discutida a actuação do professor numa mini-aula gravada, onde a existência de um “manual” ajudava o formando a observar a lição.

(iv) Cenário clínico; desenvolvido por M. Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson na Universidade de Harvard, no final dos anos 50. Neste modelo, o próprio professor era o agente dinâmico, relegando para o supervisor a missão de o ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino, implicando um espírito de colaboração entre supervisor e professor e entre este e os seus colegas, implicando também uma actividade continuada que englobasse a planificação e avaliação conjuntas para além da observação e análise. A ideia de colaboração é um elemento-chave neste modelo.

(v) Cenário psicopedagógico; este modelo era defendido por E. Stones, para ele supervisão *é ensinar*, ensinar professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão. Apoiou a sua teoria de ensino na psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem onde dois mundos se relacionavam, o mundo da relação de ensino/aprendizagem que se estabelece entre supervisor e o professor e o que existe entre professor e alunos.

(vi) Cenário pessoalista; neste cenário são integrados programas de formação de professores que sofrem a influência de várias correntes. Vários autores defendem que os programas de formação de professores devem visar o grau de maturidade psicológica e desenvolver características dos estádios mais avançados das teorias de desenvolvimento.

(vii) Cenário reflexivo; inspirado em Dewey, Shon (1983, 1987) defendeu uma abordagem reflexiva na formação dos profissionais que veio a ter enorme repercussão na formação de professores, baseando-se esta abordagem no valor da reflexão *na* e *sobre* a

acção com vista à construção do conhecimento profissional que apelidou de *epistemologia da prática*. O processo formativo inerente a este cenário combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão.

(viii) Cenário ecológico; Alarcão e Sá-Chaves (1994) e mais tarde Oliveira-Formosinho (1997) conceberam uma abordagem ecológica do desenvolvimento profissional dos futuros educadores e professores que se inspira no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979). Neste cenário, na linha da supervisão de cariz reflexivo e da aprendizagem desenvolvimentista, tomam-se em consideração as dinâmicas sociais e, sobretudo, a dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interacção que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio que a envolve, também ele em permanente transformação.

(ix) Cenário dialógico; Waite (1995) defende a supervisão dialógica contextualizada, consistindo em atribuir à linguagem e ao diálogo crítico um papel de enorme significado na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da sua profissão.

Os cenários apresentados não se excluem mutuamente; inter-relacionam-se e complementam-se, lançando diferentes influências sobre o fenómeno que hoje abordamos da supervisão (Alarcão e Tavares 2003:17 a 41).

Glatthorn (in Oliveira-Formosinho 2002/vol.II: 135), considera que as definições de supervisão pedagógica se situam entre dois extremos de um contínuo: vão desde as que acentuam a ênfase tradicional na dimensão inspectiva, no controlo, administração e avaliação dos professores e do ensino, às que, reflectindo o movimento e direcção à grande autonomia dos professores, enfatizam essencialmente a dimensão de orientação para o serviço.

Ao descrever o contexto reflexivo de supervisão, Oliveira-Formosinho (2002/ vol.II) considera que “ é aquele em que o profissional (quer o supervisor, quer o supervisionado) não se demite de reflectir sobre todos os elementos do ciclo superviso: a clarificação dos objectivos a atingir e dos meios para os prosseguir, a recolha de informações em torno dos

processos, a produção dos critérios para analisar as informações, a produção da medida. (...) O processo de supervisão é, portanto, reflexivo, interactivo, local (referido a um tempo e a um espaço) e participativo sendo chamado de supervisão colaborativa (ecológico) ” (p. 46). Oliveira-Formosinho preconiza, assim, “uma perspectiva de supervisão como apoio e colaboração, visando a melhoria e inovação do desempenho docente” .

Na linha do pensamento de Alarcão (1995; 1996; 2000) e de Sá-Chaves (1997; 2000; 2002), Oliveira-Formosinho (2002/ vol.I: 231) afirma: “*um dos desafios que hoje se coloca à supervisão em Portugal é o alargamento do seu campo de actuação de modo a incluir, para além da formação inicial dos professores, também a responsabilidade pelo desenvolvimento qualitativo da escola e de todos quantos nela trabalham*”, tendo a supervisão que “encarar fundamentalmente dois níveis:

1º - a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos;

2º - o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua influência na qualidade da vida da escola (ibid.).

Oliveira-Formosinho (2002/I: 234) conclui afirmando que “*fazer supervisão não é um processo meramente técnico. É um processo social em que a dimensão cognitiva e relacional se conjuga instrumental e estrategicamente em função dos dois objectivos acima mencionados.*” E acrescenta:

“...à capacidade de analisar e discutir criticamente os contextos em que ele próprio, os outros e a escola, se situam, bem como os sinais indicadores de mudanças a efectuar, há que conjugar a capacidade de criar situações de observação e inteligibilidade dos fenómenos e das situações, pela construção, tanto quanto possível partilhada, de sentidos”.

Assim, “as novas funções do supervisor implicam conhecimentos ao nível das pessoas e da sua actuação em grupo, ao nível da profissão, da organização e do contexto sócio-cultural e político, tais como o conhecimento da escola como organização; o conhecimento dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos (representações, competências, níveis de envolvimento, potencialidades e atitudes); o conhecimento das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional; o

conhecimento das ideias e das políticas actuais sobre educação.” (Oliveira-Formosinho 2002/I : 235).

Apesar das várias teorias e modelos / práticas de supervisão, a relevância do processo de supervisão na construção e desenvolvimento do professor enquanto ser aprendiz, colaborativo e reflexivo é comum às mesmas. A supervisão, encarada numa forma construtivista, ligada às aprendizagens e melhoria das práticas pedagógicas, pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação, do desempenho profissional e da promoção de um clima auto-regulatório nas escolas (Guimarães, 2009).

As sucessivas mudanças sociais e políticas e a fragmentação do trabalho do docente que fazem aumentar o mal-estar no profissional docente, estão certamente associados ao desajustamento dos saberes relativamente às situações reais e à escassez de reflexão conjunta (Alves, 2008: 27).

Nesta linha de pensamento, tanto o perfil como a actuação do professor são imprescindíveis ao combate deste desânimo na docência, bem como o papel do supervisor pedagógico, na formação inicial e contínua de professores, torna-se importante enquanto “*agente*” promotor de comunicação de aprendizagens, impedindo o isolamento do professor em formação uma vez que necessita de partilhar em grupo os seus problemas e as suas realizações para se auto-conhecer, auto-avaliar e, finalmente, se reposicionar quanto ao ensino e à aprendizagem inovando as suas práticas (Alves, 2008: 27).

1.2.3 A formação contínua no desenvolvimento profissional docente

Relativamente à formação contínua de professores alguns autores referem-na como toda a “*actividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente e em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas actuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas*” (Garcia Álvarez, 1987: 23 in Marcelo, 1999: 136).

É, neste contexto, que a formação contínua de professores tem vindo a transformar-se numa área de conhecimento e investigação que permite o acesso das pessoas à cultura, à informação e trabalho, contribuindo, conseqüentemente, para que os mesmos se tornem

mais flexíveis e autónomos, desempenhando de forma mais eficaz o seu trabalho nas escolas e na sala de aula, o que quer dizer que o desenvolvimento profissional do professor não ocorre no vazio, mas inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular (Dillon-Peterson, 1981 in Marcelo, 1999: 139).

O desempenho profissional docente é um elemento principal em cada escola, essencial na prossecução do objectivo que é a melhoria das aprendizagens dos alunos, sendo importante um sistema de avaliação que verifique e valide os diferentes desempenhos profissionais.

O conceito de desenvolvimento profissional é relativamente recente nos debates sobre a formação de docentes dos diversos níveis de ensino. No nosso dia-a-dia, verificamos que os conhecimentos e competências adquiridos antes e durante a formação inicial tornam-se manifestamente insuficientes para o exercício das funções docentes ao longo de toda a nossa carreira (Marcelo, 1999).

Estrela (2001: 31, 32), refere que a formação contínua de docentes assenta essencialmente numa estratégia fundamental: a aquisição de competências de investigação por parte dos docentes, sobre problemas emergentes das suas situações de trabalho. Já Marcelo (1999: 19) refere que a formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem e de experiências dos sujeitos.

Por outro lado, Altet (2000: 27) diz-nos que, na profissão docente, o processo de formação é explícito e racional e é pela formação que se vai construir a identidade profissional. É de referir que a maioria dos autores associa o conceito formação ao de desenvolvimento pessoal e profissional, que se percorre na procura da identidade e que se destina a adquirir, aperfeiçoar e desempenhar mais eficazmente as suas tarefas com o objectivo de contribuir para uma melhoria da qualidade do ensino.

É nesta perspectiva que a autora refere que a formação deve ser entendida, como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino, sendo ao mesmo tempo contínua, combinando diferentes formatos de aprendizagem ao longo da carreira profissional do docente.

Segundo Marcelo (1999:137), o conceito de desenvolvimento profissional de professores adapta-se à concepção de professor como profissional do ensino. O conceito

“*desenvolvimento*” tem uma conotação de evolução e continuidade, pressupondo uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança.

Oliveira-Formosinho (2002/vol. I : 99) defende modelos de supervisão que assentem numa *perspectiva ecológica* a qual visa o desenvolvimento profissional do futuro professor num processo de interação mútua e progressiva entre aquele “*que é um ser humano em crescimento*” e o ambiente em transformação onde está a realizar a sua profissionalização. Este processo de inter-acção “*é influenciado pelas inter-relações*”, quer entre contextos mais imediatos, quer entre estes e os contextos mais vastos com os quais o professor interage em dinâmicas progressivas.

A profissionalização docente corresponde a uma racionalização dos saberes, sendo diversos os saberes profissionais que são utilizados ao nível da formação de professores: os saberes práticos ou de experiência, que se constroem progressivamente nas situações práticas, e são elaborados ao lado dos saberes teóricos: saberes disciplinares numerosos, saberes da cultura do professor, saberes didácticos e saberes pedagógicos, este último referente à gestão interactiva na aula, saberes resultantes de investigação sobre os diversos parâmetros do processo ensino - aprendizagem (Altet, 2000: 30).

Os saberes sobre o processo ensino - aprendizagem, sobre a pedagogia, tornam-se, por sua vez, saberes da prática, permitindo a articulação de lógicas diferentes e heterogéneas: a lógica das práticas de formação, lógica dos discursos constituídos na coerência interna do ensino e na lógica da acção pedagógica e a lógica da produção de saberes característicos da investigação (Altet, 2000: 31). De acordo com a autora, a formação parte de uma prática que se analisa, para produzir, com a ajuda de instrumentos de formalização produzidos pela investigação, saberes racionais.

Os saberes pedagógicos racionais, formalizados, intermédios entre os saberes científicos e os saberes práticos, abrangem várias dimensões, a dimensão heurística, a dimensão de problematização, a dimensão instrumental e a dimensão de mudança.

O que a autora pretende caracterizar com os saberes acima referidos, não é mais do que a mudança das práticas, levando o professor a reflectir sobre a sua profissão, adaptando-se às novas situações, fornecendo-lhe ao mesmo tempo, instrumentos que lhe permitam inventar as normas em função do contexto ao qual ele tem de se adaptar. O professor, ao

analisar e reflectir sobre as suas práticas reais, “reflexividade na acção”, toma consciência do que faz realmente e das suas representações, sendo este verdadeiramente o ponto de partida para a mudança.

1.2.4. A supervisão e a avaliação na melhoria do desempenho profissional docente

Em qualquer actividade, a avaliação do desempenho profissional torna-se indispensável para uma gestão da qualidade, sendo, no entanto, factor de inúmeras controvérsias, podendo gerar efeitos contrários aos desejados. O mesmo se passa ao nível da avaliação do desempenho docente, dependendo da postura e da opção conceptual com que a mesma é encarada.

De Ketele (2010), no que se refere à avaliação, considera duas correntes que ainda vigoram na actualidade: por um lado “*a avaliação como um processo que conduz a uma apreciação ou a um juízo*” e, por outro, a que é defendida pelo autor, “*pressupõe que se o processo avaliativo compreende procedimentos de apreciação e de juízo, tem por finalidade fundamentar uma tomada de decisão pertinente*” (“*será que não me engano ao....*”), válida (“*o que avalio realmente corresponde ao que declaro avaliar?*”) e fiável (“*a decisão tomada é independente do avaliador e das circunstâncias?*”).

Para este autor, a avaliação pode assumir várias funções, sendo que, no domínio do ensino, a função de orientação, de regulação e de certificação assumem maior interesse (De Ketele, 2010: 14).

A orientação tem a função de preparar uma nova actividade ou acção. A um nível mais geral e amplo, é uma avaliação com uma função de orientação, o processo avaliativo que consiste, assim, em preparar a acção de implementação de uma reforma projectada.

A certificação tem a função de atestar/autenticar, perante as instâncias sociais, o resultado de uma acção realizada. Se a aprendizagem for terminada, dará lugar a um certificado ou diploma. Na ADD, o produto da acção realizada leva a decidir pela promoção ou aceder a determinados cargos ou outros patamares do estatuto profissional. A um nível mais geral e amplo, permite classificar os desempenhos educativos de diferentes países através da atribuição de uma nota, colocando-os numa escala (um ranking).

A regulação assume uma função formativa, permitindo melhorar uma acção em curso. Assim, é possível identificar erros, diagnosticar situações, propor estratégias de remediação. No âmbito do desempenho profissional, procura-se desenvolver, não adoptar, as competências profissionais do professor em exercício. A um nível mais geral e amplo, a regulação pode ser vista em análises de balanço, em processos de *coaching* dos responsáveis...

Na perspectiva de Formosinho (2010:108) a avaliação do desempenho docente afasta-se de uma perspectiva de escola reflexiva, quando desloca o enfoque da escola para o professor enquanto indivíduo e o desapossa do controlo do processo de supervisão, quando coloca o foco no acto de ensinar e esquece a complexidade da actividade docente.

Na opinião das autoras Alarcão e Roldão (2009), a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores de construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional. A relevância do processo supervisivo é muito grande e quase unanimemente reconhecida, considerado fulcral no processo de formação.

Segundo Nolan & Hoover (2005, in Moreira, 2009), as actividades de avaliação docente e as da supervisão desenvolvem-se em dimensões distintivas, tal como procuramos sintetizar na tabela 2.

	SUPERVISÃO	AVALIAÇÃO
Finalidade principal	Promover o crescimento individual, para além do nível actual de desempenho.	Formular juízos de valor acerca da qualidade global da competência do professor.
Fundamentação	Reconhecimento da natureza complexa e multidimensional do acto de ensinar.	Direito legítimo do Estado de proteger as crianças do comportamento imoral, incompetente ou pouco profissional dos professores.
Âmbito	Restrito.	Alargado.
Enfoque de recolha de dados	Individualizado, diferenciado, baseado em critérios individuais.	Baseado em critérios estandardizados.
Valorização da competência profissional	Competência partilhada e mutuamente reconhecida.	Avaliador certificado pelo Estado/ distrito/ escola.
Relação professor-supervisor	Colegial (respeito, confiança, partilha de objectivos, experiência, liderança).	Hierarquizada, com grau razoável de distância de modo a tornar a avaliação o mais justa e neutra possível.
Perspectiva do professor sobre o processo	Oportunidade para correr riscos e experimentar.	Desempenho máximo para mostrar ao avaliador.

Tabela nº 2: Dimensões diferenciadoras da supervisão e da avaliação (Nolan & Hoover, 2005 in Moreira 2009, trad. e adapt.)

Ao observar a tabela, verificamos que as finalidades da supervisão e da avaliação são obviamente distintas, a supervisão visa constituir-se enquanto processo de crescimento e desenvolvimento profissional, centrado na melhoria da acção e do desempenho profissional, ao passo que a avaliação procura certificar a competência do professor para o exercício da actividade profissional, com impacto na progressão na carreira (Moreira, 2009).

A distinção entre as finalidades destas duas actividades poderá influenciar o modo como o professor encara ambos os processos.

A avaliação do desempenho profissional, realizada num *contexto avaliativo de supervisão interpares* (contexto que temos actualmente), deve visar, acima de tudo, a melhoria da actividade profissional, com ênfase na qualidade do ensino e das aprendizagens, associada sempre a processos de desenvolvimento profissional do professor (Paquay, 2004).

Existem no entanto autoras que consideram a avaliação interdependente do processo supervisiivo. Costa, Martins & Candeias (2010:36) referem que os processos de avaliação e de supervisão cruzam-se, fomentando a reflexão e a auto-regulação das práticas docentes, provendo desta forma, o desenvolvimento profissional do professor.

As mesmas autoras acrescentam que através da “...*partilha de métodos, instrumentos e intervenientes, a avaliação surge como um processo que sustenta a supervisão e vice-versa...*” sendo que “*Momento a momento, passo a passo, a supervisão intercepta a avaliação para recolher dados, julgar e tomar decisões.*”

Esta intercepção ocorre quando se realiza a:

- Avaliação diagnóstica, no início do processo, para compreender as características contextuais a que se vai referir a supervisão ou em cada um dos momentos em que é necessário compreender os conhecimentos prévios dos intervenientes no processo supervisiivo, de modo a tomar decisões sobre os objectivos, as metas, os conteúdos e as tarefas de supervisão;
- Avaliação formativa para sustentar a concepção, concretização e avaliação de planos de intervenção sustentados em critérios e indicadores definidos em função de um referencial avaliativo partilhado entre os intervenientes no processo supervisiivo;
- Avaliação sumativa, no final do processo supervisiivo, e se julga a qualidade da transformação operada em função do desenvolvimento de competências dos actores envolvidos, assegurando a sua certificação. (Costa, Martins & Candeias, 2010:37)

Segundo as autoras, ao assumir-se as relações de interdependência entre a supervisão e a avaliação, constata-se a necessidade do recurso a múltiplas fontes de dados para recolher evidências sobre o desempenho docente. Stronge (2010) adianta que “*uma das características importantes de um sistema de avaliação de professores de qualidade reside*

na utilização de múltiplas fontes de dados para documentar o desempenho” (Stronge, 2010: 35 in Costa, Martins & Candeias, 2010).

Nesta perspectiva, Costa, Martins & Candeias (2010) defendem “...que a avaliação de professores é um processo cuja finalidade consiste em determinar o desempenho de um docente no contexto de um vasto conjunto de circunstâncias, daí a necessidade de uma acção supervisiva contínua e reflexiva, por forma a assegurar a melhoria individual, institucional e da qualidade do sistema educativo.”

Em síntese, a expressão “*desenvolvimento profissional docente*” carece de significado unívoco e a referência a esse profissional ao longo de toda a carreira é, hoje, um aspecto marcante da profissão docente e pressupõe a amplificação de capacidades, a evolução e actualização profissional e a realização pessoal e profissional, tendo como meta a profissionalidade e a perfeição profissional.

1.2.5. A supervisão e a avaliação na melhoria do desenvolvimento profissional docente

De Ketele (2010: 20) defende que uma postura de controlo não beneficia nem a avaliação do ensino nem o desempenho profissional, considerando como principais argumentos “*o facto de que nenhum actor age sozinho, todos os actores fazem parte de um sistema, outros actores estão também implicados, não se avalia um actor sozinho, avalia-se um actor num sistema, ao avaliar a acção num sistema, avalia-se indirectamente o sistema e as acções dos outros actores do sistema.*”.

Nesta perspectiva, a sua posição é que se adopte um “*dispositivo de avaliação de natureza sistémica em que se cruzem as três funções principais da avaliação (orientação, certificação e regulação) e os diferentes actores que intervêm directa ou indirectamente.*”

Assim, o autor defende que uma postura de controlo não traz benefícios para a avaliação do desempenho profissional, acarretando efeitos negativos e perversos sobre a qualidade do trabalho do professor, em contrapartida, a postura de reconhecimento conduz ao desenvolvimento profissional e à qualidade do ensino, levando a um “*círculo virtuoso*”, na opinião do autor.

Carlos Marcelo (2009) tem contribuído com diversas obras que oferecem uma ampla reflexão e fundamentação das teorias e estratégias necessárias para compreender e melhorar o desempenho profissional docente.

Este autor considera que é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos, propondo um desenvolvimento profissional focada no trabalho dos alunos, uma vez que são um recurso para uma maior compreensão do desenvolvimento e reporta-se à evolução dos professores ao longo da sua carreira, na procura de determinado perfil cada vez mais adequado a um melhor desempenho da função.

Assim, o desenvolvimento dos professores serve como um catalisador para a comunidade profissional e reforma da escola e devem ser considerados como uma ferramenta de controlo externo.

Marcelo (2009) defende que a qualidade do desenvolvimento profissional docente é estabelecida tanto pelo seu desenho, pelo seu desenvolvimento, como pela análise das consequências e do impacto que o desenvolvimento profissional tem para a melhoria das aprendizagens dos professores, dos alunos e das escolas onde estes aprendem.

O autor adopta o conceito de “*desenvolvimento profissional*”, por entender ser aquele que melhor se adapta à concepção do professor como profissional do ensino e, além disso, segundo o autor, embora existam outros termos usados com frequência: formação contínua, formação permanente, formação em serviço e reciclagem, o conceito de “*desenvolvimento*” tem uma conotação de evolução e continuidade, que ultrapassa a tradicional justaposição entre formação inicial e contínua dos professores.

Para o autor, o conceito de desenvolvimento profissional docente tem vindo a modificar-se na última década, motivado pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar.

Assim sendo, está a emergir uma nova perspectiva que entende o desenvolvimento profissional docente como tendo as seguintes características:

1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;

2. Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza;

3. Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos professores;

4. O desenvolvimento profissional docente está directamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;

5. O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as actividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;

6. O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão.

Para Marcelo, o desenvolvimento profissional dos professores é visto por diversos autores como um processo que pode ser individual ou colectivo, e que operam através de experiências de diversa índole, tanto formal como informal, contextualizada na escola.

Segundo o mesmo autor, o conceito de desenvolvimento profissional docente é frequentemente utilizado com diferentes significados em diferentes contextos, e referindo-se a vários tipos de práticas, decorrentes da responsabilidade inerente à profissão docente.

A assunção desta responsabilidade está intimamente relacionada com a identidade profissional referida por Marcelo (2009a), ou seja, é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do *seu eu* profissional, que evolui ao

longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos.

Igualmente para Kelchtermans (2004: 218 in Marcelo 2009), "*A pesquisa conceptual e empírica mostra muito claramente que o desenvolvimento dos professores é um fenómeno altamente complexo e multidimensional*". Mais concretamente, o carácter contínuo do processo de aprendizagem, assim como o seu enraizamento na vida das pessoas, tornam-no particularmente difícil de analisar.

O mesmo autor defende que o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido em função de duas perspectivas ou duas formas de investigação. A primeira destaca o aspecto descritivo do processo de desenvolvimento profissional, tanto em forma como em conteúdo. Centra-se em experiências de aprendizagem e procura compreender o seu significado e os factores que a influenciam.

A segunda tenta ir para além da descrição, questionando sobre as maneiras pelas quais nós organizamos o desenvolvimento profissional para torná-lo mais eficiente. Esta é uma forma mais normativa que interessa, principalmente aos formadores e supervisores.

A definição do papel do supervisor pode ser perspectivada, segundo Vieira (1993: 30), de duas formas clássicas:

“ (...) numa perspectiva ‘prescritiva’, o supervisor é entendido como uma autoridade, juiz do pensamento e actuação do professor, a quem dá lições de bom profissionalismo, servindo frequentemente como modelo a seguir; pelo contrário, numa perspectiva ‘colaborativa’, o supervisor surge como um colega com mais saber e experiência, receptivo por excelência ao professor que orienta, co-responsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia através da prática sistemática da reflexão e da introspecção”.

Na “arena” da prática pedagógica, e no âmbito do processo de supervisão, supervisor e formando são analogamente responsáveis na imensa tarefa em que se encontram abrangidos: a de construir conhecimento profissional na interacção constante entre a teoria e a prática para poderem participar, de forma adequada e diferenciada, como verdadeiros educadores, na aprendizagem e no desenvolvimento das escolas e dos alunos (Vieira, 1993).

Segundo Marcelo (2009), existe um amplo consenso entre os pesquisadores de que a qualidade do desenvolvimento profissional não se refere apenas aos aspectos de eficiência, mas que a eficiência deve ser tida em conta para compreender e justificar melhor os investimentos que a formação requer. O mesmo reflecte que o conteúdo, os processos e o contexto das actividades de desenvolvimento profissional são elementos muito importantes para determinar a sua qualidade, mas temos de reconhecer que elas não são as únicas variáveis que afectam a aprendizagem dos estudantes.

Isso é determinado por um conjunto de factores que se inter-relacionam para explicar melhor as oportunidades de aprendizagem dos alunos. Nesta perspectiva, devem ser tidos em conta a qualidade dos conhecimentos e as práticas dos docentes como um factor que influencia e determina a aprendizagem.

Outros factores que influenciam as possibilidades de aprendizagem dos alunos têm a ver com as políticas educativas, de administração escolar, supervisão, consultoria e avaliação.

Para Formosinho (2010: 98) a avaliação:

“... tem vindo a sair do seu terreno tradicional no campo da educação, isto é, a avaliação das aprendizagens dos alunos. Ela hoje estende-se a um campo mais vasto, que inclui os projectos pedagógicos, os currículos e os programas escolares, as instituições educativas e os centros de formação, as próprias políticas educativas – avaliação curricular, avaliação institucional, avaliação de políticas. Por isso, os professores lidam com a avaliação em cada vez mais domínios relacionados com a docência.”

Segundo Marcelo, o interesse em avaliar o desenvolvimento profissional dos professores tem crescido nos últimos anos, por quatro razões. A primeira diz respeito ao desenvolvimento profissional como algo dinâmico, contínuo e evolutivo, e não um sucesso pontual e, portanto, que merece ser avaliado.

Em segundo lugar, reconhece-se que o desenvolvimento profissional é um processo intencional, ou seja, que, independentemente da forma que se adopte, o desenvolvimento profissional é uma forma de introduzir mudanças com o objectivo de melhorar a educação.

Em terceiro lugar, avalia-se o desenvolvimento profissional para se conseguir uma melhor informação em relação aos processos de reforma da formação. Finalmente, avalia-se o desenvolvimento profissional por uma crescente procura em termos de prestação de contas.

Da mesma forma, para Formosinho (2010: 78), *“Bom professor é aquele que se empenha naquilo que faz, sempre e em qualquer lugar, na sala de aula e fora dela, com os alunos e com os colegas, com as famílias e com a comunidade. No exercício da docência, o empenhamento é que vale. E o empenhamento difere de professor para professor, mas é difícil de medir”*.

No que se refere à prática pedagógica, Marcelo tendo recorrido ao contributo de Feiman (2001 in Marcelo, 2009), segundo o qual, o que os professores devem aprender, irão aprendê-lo na prática, tal aspecto é vincado no mesmo artigo por Ball e Cohen (1999, in Marcelo, 2009) tendo identificado três condições básicas que permitem uma aprendizagem da experiência prática:

- Os professores têm de aprender a adaptar os seus conhecimentos a cada situação, e isso significa pesquisar sobre o que os estudantes fazem e pensam, e como eles entendem o que foi ensinado;
- Os professores devem aprender a usar os seus conhecimentos para melhorar a sua prática;
- Os professores precisam aprender a marcar, orientar e corrigir os trabalhos dos alunos.

É importante frisar que segundo Formosinho (2010: 110):

“a avaliação formativa que envolve os professores no processo de avaliação, baseia-se na prática profissional, admite a diversidade de estratégias de ensino e resultados da aprendizagem, reconhece diferenças de tarefas e de desenvolvimento entre os professores, orienta-se para a prática e considera a adequação das estratégias e das decisões dos docentes à especificidade do aluno e do contexto”.

Para o autor, surge com evidência que o paradigma tradicional mediante o qual o desenvolvimento profissional é organizado em torno de unidades discretas de conhecimentos ou habilidades, ministrados por especialistas em locais afastados das escolas, com uma duração limitada, com fraco acompanhamento e aplicação prática, não tem nenhuma possibilidade de mudar nem as crenças, nem as práticas de ensino dos professores.

Neste contexto, Formosinho questiona como podemos então, desenvolver programas eficazes de formação que efectivamente tenham impacto nos professores melhorando a sua prática docente?

Sobre este aspecto, para Marcelo a prática tem muito a ver com a aplicação do conhecimento formal às situações práticas de ensino, embora para o mesmo autor, estar centrado na prática não implica envolver-se em situações de sala de aula em tempo real. Ou seja, para aprender, os professores precisam usar exemplos práticos, materiais como casos escritos, as observações de ensino, "*os diários dos professores e amostras do trabalho dos alunos*". Estes materiais permitem aos professores informações sobre a prática, possibilitando analisar o seu ensino.

O desenvolvimento profissional docente envolve a interacção com os contextos espaciais e temporais. O contexto espacial refere-se ao ambiente social, organizativo e cultural em que o trabalho dos professores é feito. Desta forma, segundo o autor, dentro desses ambientes há múltiplas interacções sociais com colegas, pais e directores, ou seja, as condições de trabalho influenciam o desenvolvimento profissional docente promovendo-o ou inibindo-o.

O contexto espacial em que se desenvolve a actividade de ensino tem influência, mas há uma dimensão temporal ou biográfica que também exerce a sua influência sobre a atitude face ao desenvolvimento profissional. Diversos estudos mostram que os professores se concentram em temas diferentes em função do momento e da carreira docente em que se encontram.

Ainda, segundo Marcelo (2009a), o desenvolvimento profissional pode adoptar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico.

A par desta avaliação do desenvolvimento profissional, como já referimos acima, Formosinho (2010: 98) refere que os professores lidam com a avaliação em cada vez mais domínios relacionados com a docência. Segundo o autor, a avaliação de desempenho docente é um prestar de contas por parte dos docentes, preocupando-se esta com a ausência dos efeitos negativos do que com a apreciação dos efeitos positivos.

A ideia que se persegue é conhecer se a participação na actividade de formação permitiu aos professores melhorar os seus conhecimentos, habilidades e, em alguns casos, as suas atitudes e crenças. É importante sobretudo compreender este nível de impacto, porque certamente ele não terá uma aplicação na sala de aula se não for produzido, e interiorizado, uma adequada aquisição de conhecimentos e habilidades.

Marcelo (2009) faz questão de assinalar que o efeito do desenvolvimento profissional na aprendizagem do aluno nem sempre é fácil de demonstrar, especialmente porque a aprendizagem do aluno pode depender de outras variáveis além da formação de docentes.

No entanto, o autor frisa que a preocupação pela aprendizagem dos estudantes como critério para avaliar o desenvolvimento profissional dos professores é uma tendência recente e muito digna de atenção, pois propõe uma nova visão de formação de professores.

Assim, desenhar e desenvolver a formação, tendo em conta o impacto na aprendizagem dos alunos, por si só representa uma grande mudança nas configurações de desenvolvimento profissional. Esta é uma tendência que tem vindo a ser seguida por diferentes autores.

É de realçar que, para Formosinho, *“A carreira docente, a avaliação do desempenho, a avaliação do mérito, a formação contínua são instrumentos para melhorar as respostas da escola para todos e responder aos problemas que ela enfrenta”*.

Refere o mesmo autor que *“Por isso, nem sempre a avaliação do desempenho constitui o instrumento mais adequado para incentivar uma diferenciação da actividade docente e o incentivo ao mérito conducente a uma carreira mais profissional ao serviço da melhoria das aprendizagens e do bem-estar dos alunos.”* (Formosinho, 2010: 94).

Ainda, segundo Formosinho (2010: 108), *“A perspectiva formativa da avaliação do desempenho é travada pela sua dimensão sumativa, pela acentuação dos papéis de inspecção e controlo”*. Continua o mesmo autor:

“A associação entre a supervisão e a função certificadora da avaliação do desempenho docente acarreta alguma suspeita sobre a primeira, porquanto a segunda conduz a uma classificação dos professores com incidência na progressão na carreira e aparece muito associada à maximização dos resultados ou dos produtos e afastada de um modelo de processo”.

Conforme refere Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional docente é um campo de conhecimento muito amplo e diverso. Aprofundar esta temática, requer uma análise mais pormenorizada dos diferentes processos e conteúdos que levam os docentes a aprender a ensinar. E não existe apenas uma resposta a esta questão. Mas, seja qual for a orientação que se adopte, é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Para o autor, a principal razão para propor um desenvolvimento profissional focado no trabalho dos alunos tem que ver, em primeiro lugar, com a ideia de que o trabalho do aluno é um recurso para uma maior compreensão dos professores. A pesquisa confirma essa perspectiva, que participar em actividades de desenvolvimento profissional voltada para a análise do trabalho dos alunos melhora o conhecimento, as habilidades e a confiança dos professores em sala de aula, como o seu compromisso com o ensino.

Em segundo lugar, para Marcelo (2009), o trabalho dos alunos serve como um catalisador para a comunidade profissional e reforma da escola. Propomos que a análise do trabalho dos alunos ajude a superar o isolamento dos professores, promovendo a análise conjunta dos trabalhos dos alunos, e contribuindo também para criar uma comunidade escolar que fala sobre como se ensina e aprende.

Em terceiro lugar, e finalmente, Marcelo defende que o trabalho dos alunos deve ser considerado como uma ferramenta de controlo externo, na medida em que se utilizam indicadores prévios, sendo possível estabelecer na análise das tarefas comparações com os indicadores estabelecidos.

Carlos Marcelo (2009) é peremptório ao afirmar, que a qualidade do desenvolvimento profissional docente é estabelecida tanto pelo seu desenho, pelo seu desenvolvimento, como pela análise das consequências e do impacto que o desenvolvimento profissional tem para a melhoria das aprendizagens dos professores, dos alunos e das escolas onde estes aprendem.

Em conformidade com esta noção de qualidade no ensino referida por Marcelo, relativamente à supervisão:

“ a função do supervisor deve ser sobretudo de ajudar o professor a fazer a observação do próprio ensino e do contexto em que ele ocorre, a questionar e a

confrontar, a analisar, a interpretar sobre os dados recolhidos, a consolidar e aprimorar os seus pontos fortes, a procurar as melhores soluções para os problemas e as debilidades reveladas.” (Vieira, 1993; Alarcão & Tavares, 2003 in Formosinho, 2010: 109).

Para Formosinho, as duas dimensões da avaliação, (formativa, que revê o processo de desenvolvimento da docência com vista à melhoria, e sumativa, que procede à valoração do mérito e do valor do processo de desenvolvimento da docência com vista à classificação e progressão na carreira) geram um conflito entre o desenvolvimento profissional e a prestação de contas, controlo profissional e burocrático.

“A associação destas duas dimensões no regime de avaliação do desempenho docente, resulta da necessidade de não podermos dissociar a avaliação do professor e a avaliação da escola e assenta no pressuposto de que o aperfeiçoamento profissional dos professores contribui para a melhoria da escola e a melhoria das aprendizagens dos alunos.” (Formosinho, 2010: 110).

Guskey (2000 in Marcelo, 2009) estabelece que o desenvolvimento profissional tem três características básicas: é intencional, evolutivo e sistémico. É intencional, porque não se improvisa, mas é dirigido no sentido de atingir objectivos específicos que são valiosos e podem ser avaliados. É evolutivo, porque atinge os professores ao longo de sua carreira docente. É sistémico porque não inclui apenas aspectos pessoais ou individuais, mas entende-se que os esforços de *"desenvolvimento profissional dos professores deve necessariamente encaixar-se no ambiente organizacional, social e cultural da escola."*

Na sua análise, Marcelo afirma que *"o ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo"*.

CAPÍTULO 2 – A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

2.1 O Modelo de Avaliação de Desempenho Docente

É comum hoje em dia afirmar-se que estamos inseridos numa sociedade globalizante. Desta forma, será fácil entender que a Escola dos nossos dias mudou, moldando-se às necessidades inerentes à própria sociedade, tornando-se mais diversificada, mas ao mesmo tempo, mais complexa.

O actual modelo de ADD tem vindo igualmente a revelar-se um sistema simultaneamente inovador e complexo, moldando-se às necessidades do novo paradigma educativo.

Igualmente as noções de Escola, de Professor, de Aprendizagem e de Avaliação têm de se adaptar aos novos padrões impostos pela mesma sociedade.

Perante esta realidade, tendo de responder às exigências colocadas, todos os agentes educadores, terão obrigatoriamente de acompanhar a evolução supramencionada, actualizando os seus conhecimentos e as competências imprescindíveis à prossecução de uma prática pedagógica eficaz.

A necessidade da Escola acompanhar as alterações registadas no seio da sociedade assume contornos de ciclópica dimensão, dado que, o papel que a Escola, na posse da sua autonomia, adquiriu neste processo, é agora mais destacado.

Em conformidade com o grau de exigência acometido à Escola, assume particular relevância a necessidade de se avaliar com rigor e regularidade algo que se encontra em transformação, envolvendo todos os intervenientes, no sentido da melhoria constante, razão pela qual se pretende agora que os docentes sejam avaliados pelos professores da própria escola.

A política de escola, consubstanciada nos seus principais instrumentos, Projecto Educativo de Escola (PEE) Plano Anual de Actividades (PAA) Regimento Interno (RI) e Projecto Curricular de Escola (PCE), será o ponto de referência de todo o sistema.

Continuando a avaliação a ser um factor preponderante para a progressão na carreira, no que respeita à subida de escalão, não poderemos desta forma, afirmar que se rompeu definitivamente com os moldes anteriores, a diferença é que o carácter administrativo,

subjacente nos modelos anteriores, é agora suprido por uma nova dimensão que confere à avaliação um carácter contextualizado.

Da análise dos modelos aplicados até aos nossos dias, verificamos que este último regime avaliativo tem desencadeado no sector da educação, um dos períodos mais intensos e conflituosos que envolve sindicatos, escolas e Ministério da Educação, podendo esta conjectura ter contribuído para os medos e inseguranças que afectam os professores.

Segundo Castro Ramos (2009) num relatório da OCDE, a mobilização que arrastou 100.000 professores organizados para a rua em protesto, teve como origem a inflexibilidade política na alteração do novo modelo avaliativo.

Segundo o mesmo relatório, a fraca adesão por parte dos professores e as dificuldades de implementação do referido modelo poderão ser explicadas através de três razões principais:

1º O modelo de avaliação docente é o principal aspecto avaliativo das escolas portuguesas. Numa política de mudança de bases, este modelo baseia-se numa regra-chave, através do qual os professores alcançam os escalões salariais mais elevados, dependendo do tempo de serviço e outros critérios razoavelmente mecanizados para evidenciar uma boa competência como professor.

Há também uma cultura irreflectida da defesa da prática da sala de aula, pouca tradição de avaliação pelos pares, bem como da avaliação e partilha de boas práticas, por isso, não é surpreendente a resistência à sua aplicação por parte dos sindicatos de professores e de grande parte de professores.

2º A partir do momento em que a avaliação de professores foi introduzida houve uma grande insatisfação geral entre a profissão docente resultante dos ajustes anteriores, nos termos e condições de emprego dos funcionários públicos, incluindo professores, tais como o adiamento da idade da reforma, os dois anos nas suspensões na progressão da carreira e aumentos salariais restritos.

3º Houve claramente dificuldades técnicas para aplicar o modelo no curto espaço de tempo estabelecido, tendo em conta a sua abrangência. Por exemplo: Preparação insuficiente das escolas para elaborar instrumentos de avaliação; insuficiente compreensão das finalidades e usos da avaliação pelos professores; excessiva carga de trabalho inerente ao processo de avaliação – dificuldades em encontrar formas adequadas de contabilizar a

aprendizagem dos alunos como “*resultados da aprendizagem na avaliação dos professores*”; a relutância de muitos professores em aceitar a legitimidade dos avaliadores; a possibilidade de os professores serem avaliados por avaliadores de uma área científica diferente da sua.

Nesta tensão, através da ambiguidade de argumentos e sentimentos gerados por este novo modelo, e indo de encontro ao tema central do nosso estudo, revestem-se de alguma importância algumas questões colocadas por Paquay (2004: 45), será que a avaliação do desempenho pode motivar o docente, sem necessariamente o *stressar* e meter-lhe medo? É possível mobilizar um professor para o envolvimento nos projectos colectivos e no seu próprio desenvolvimento profissional? Em que condições?.

Alguns argumentos colocados por diversas frentes e plataformas sindicais antes do acordo de princípios para a revisão do ECD e do Modelo de ADD a 7 de Janeiro de 2010, que deu lugar ao Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de Junho de 2010, referem alguns motivos, que já foram referidos anteriormente no nosso trabalho, que podem ser geradores e causadores destes efeitos contraproducentes nos professores, destacando-se entre eles:

- i) Dificuldade em criar indicadores de desempenho que sejam adequados, quer em número quer em conteúdo;
- ii) Um grau bastante elevado de burocracia nos procedimentos do novo modelo de ADD;
- iii) Novos mecanismos de remuneração associados ao desempenho individual;
- iv) Indicadores de avaliação pouco precisos;
- v) Critérios de avaliação que valorizam a vertente quantitativa do trabalho docente, em detrimento da vertente qualitativa;
- vi) Responsabilização pelos resultados escolares dos alunos e pela qualidade do ensino;
- vii) Construção social de uma imagem pejorativa dos sindicatos e dos professores pelo ME;

- viii) Quebra na colegialidade e cooperação entre professores, devido ao aumento esperado de competição entre colegas, ao sentimento de “policiamento” e controlo acrescido da actividade docente, e ao desencadeamento de injustiças;
- ix) Introdução de uma lógica de diferenciação entre professores, selecção qualitativa e relação com novas hierarquias, o que pode provocar efeitos não intencionais na motivação dos professores e na cooperação entre colegas da mesma profissão e da mesma escola;
- x) Selecção quantitativa através da aplicação de quotas, onde mesmo os professores que cumpram os requisitos de preenchimento das quotas podem não vir a preenchê-las, uma vez que há um limite de atribuição;
- xi) Avaliação pelos “pares” de uma categoria hierárquica superior e sem competência para essas funções;
- xii) A divisão da carreira docente em duas categorias;
- xiii) Má organização e planeamento da aplicação do novo sistema nas escolas.

Para compreender esta problemática, e perceber quais as causas que poderão estar associadas aos medos e recusas sobre o novo modelo de ADD, será necessário analisar algumas das lentes teóricas que a sustentam, entre as quais os contextos burocráticos em que assentam a aprendizagem e desenvolvimento profissional do docente.

Formosinho (2010) refere que apesar da avaliação do desempenho ser um dos instrumentos que possibilita a melhoria das escolas e responde aos seus problemas, não é, por si só, uma solução para essa melhoria. Segundo o autor, nem sempre a avaliação de desempenho constitui o instrumento mais adequado para incentivar uma diferenciação da actividade docente ao serviço da melhoria das aprendizagens e do bem-estar dos alunos.

A diferenciação profissional deve fazer-se a partir de factores profissionais próprios de uma avaliação para o progresso e não de factores burocráticos próprios de uma avaliação para o controlo. A avaliação de controlo deve ser feita em regime de obrigatoriedade, de dois em dois anos, e a avaliação para o progresso deve depender da vontade do professor em progredir na carreira em conformidade com o seu desenvolvimento profissional (Formosinho 2010: 94, 98 e 116).

A avaliação de desempenho docente associada à promoção do desenvolvimento profissional perde o seu valor quando, segundo Fullan & Hargreaves (2001: 159 in Formosinho, 2010:107), é destinada a “*detectar uma pequena percentagem de incompetentes*”, ao invés de promover o trabalho de equipa e desenvolvimento da docência. Assim, segundo os mesmos autores, a avaliação de desempenho deve ser utilizada para “*facilitar, não para constranger*” o desenvolvimento da docência e a melhoria da escola.

Segundo Formosinho (2010: 55 e 60), a acção burocrática é caracterizada pela impessoalidade, a uniformidade, a formalidade e a rigidez, sendo uma acção que não avalia os resultados da actuação dos serviços e dos funcionários.

Refere ainda que, num sistema centralizado e burocrático só é possível introduzir mudanças na pedagogia da escola, através da produção de regulamentos administrativos. Estas mudanças são uniformes para todas as escolas, e, segundo refere Lima (1988:58-59), as quais não têm em conta os reais problemas das mesmas.

Deste modo, Formosinho (2010: 61) refere que o sistema burocrático centralizado é intrinsecamente inadequado à gestão escolar pedagógica. Segundo o autor, numa perspectiva burocrática, o professor é concebido como um agente do Estado sujeito ao cumprimento do dever para com o Estado e, por último, para com os alunos.

Neste sistema, a avaliação de desempenho docente pressupõe o mérito da experiência adquirida, omitindo o mérito exercido, evidenciado pelo professor, favorecendo a indiferenciação do desempenho (Formosinho, 2010: 69- 72).

Na perspectiva de Marcelo (1999), o desenvolvimento profissional docente, tendo como referência e último objectivo a melhoria das aprendizagens dos alunos, deverá ajustar-se à necessidade e aos modelos instituídos de avaliação de professores mas sempre enquadrado numa análise sistémica da avaliação e supervisão, envolvendo o próprio meio escolar. Na visão do autor, a avaliação deve ter como principal função identificar modelos e estratégias de formação de professores que causam mais impacto nos diferentes níveis a estudar: pessoal, didáctico e institucional.

Segundo o mesmo autor, o aperfeiçoamento profissional dos professores deverá alicerçar-se na premissa da prática docente, como estratégia adequada na aprendizagem dos alunos, bem como, para a própria avaliação de professores, embora nem sempre seja

fácil de demonstrar, especialmente porque a aprendizagem do aluno pode depender de outras variáveis.

O desenvolvimento profissional docente, tendo como referência e último objectivo a melhoria das aprendizagens dos alunos, deverá ajustar-se à necessidade e aos modelos instituídos de avaliação de professores, mas sempre enquadrado numa análise sistémica da avaliação e supervisão, envolvendo o próprio meio escolar. Na visão de Marcelo (1999), a avaliação deve ter como principal função identificar modelos e estratégias de formação de professores que causam mais impacto nos diferentes níveis a estudar: pessoal, didáctico e institucional.

Num estudo recente em Portugal, sobre a auto-avaliação no contexto da avaliação do desempenho docente, realizado durante o processo de implementação do novo modelo de avaliação, Ribeiro (2008) concluiu os professores revelavam poucas expectativas relativamente à fiabilidade do novo sistema de avaliação, apresentando como factores negativos a desigualdade e o impacto negativo no que diz respeito às relações entre colegas, à competição e à burocracia (Flores, 2009).

Verificou-se também, no estudo realizado em Portugal, muito cepticismo nos efeitos do novo sistema de avaliação a curto e longo prazo, demonstrando preocupação em relação aos propósitos e aos processos de implementação da avaliação do desempenho e à sua repercussão na prática.

Foram poucos os professores que evidenciaram aspectos positivos no novo modelo, sendo um deles a articulação entre propósitos formativos e sumativos, orientados para a prestação de contas. Consideram que o perfil dos avaliadores, a natureza da comunicação entre avaliadores e avaliados e a elaboração de instrumentos adequados e fiáveis elementos cruciais para poderem depositar toda a confiança no processo avaliativo.

Embora, a implementação do novo modelo de ADD, tenha despoletado indignação, contestação e pouca adesão entre os professores, os mesmos consideram, segundo a autora, a necessidade de substituir o antigo modelo onde apenas existia a auto-avaliação. No entanto, a implementação deste modelo, não poderá esquecer factores de grande importância, tais como:

- (i) Disponibilização de informação adequada sobre o processo, não esquecendo a experimentação e validação do mesmo;
- (j) Pré-preparação e desenvolvimento nas escolas de uma cultura de avaliação;
- (k) Aliviar e atenuar a burocracia ao máximo durante o processo;
- (l) Formar professores, qualificando-os para a função de avaliadores;
- (m) Atenuar o sistema de quotas para efeitos de progressão na carreira.

Para Flores (2009), se estes factores não forem tidos em conta neste processo avaliativo, os mesmos poderão promover, na classe docente, o individualismo e a competição, não alterando em nada a cultura profissional dos professores, conduzindo à desmotivação, desgaste e desinvestimento.

Numa lógica de avaliação, enquanto estratégia de desenvolvimento e de melhoria, a participação dos docentes é fundamental e decisiva para a compreensão das suas práticas, para a reflexão sobre o processo de ensino - aprendizagem, para a promoção da sua própria aprendizagem e desenvolvimento profissional, o que pode (e deve) incluir a participação, ajuda e colaboração de colegas a vários níveis num esforço constante de promoção da qualidade do ensino e da valorização da aprendizagem a partir da avaliação (Flores, 2009).

2.2 Evolução da Avaliação de Desempenho Docente - o enquadramento normativo-legal

“ É necessário, por isso, que o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário seja, antes de mais, um instrumento efectivo de valorização do trabalho dos professores e de organização das escolas ao serviço da aprendizagem dos alunos. (...) [é] indispensável estabelecer um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva (...) 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 auto-estima e motivação dos professores (...).”

Preâmbulo do Decreto-Lei 15/2007, de 19 de Janeiro, Estatuto da Carreira Docente.

A generalização do ensino e o alargamento da escolaridade básica transformou a escola de hoje e, conseqüentemente a actividade da docência, em sistemas mais complexos, sendo que o perfil geral de competências para o desempenho docente abrange quatro dimensões:

a profissional, social e ética, a de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a da participação na escola e de relação com a comunidade e a de desenvolvimento profissional ao longo da vida (Decreto-Lei nº 240/ 2001 de 30 de Agosto in Formosinho, 2010:77).

De acordo com a legislação, o processo de avaliação docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens, bem como proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência (Artigo 40º do Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro do Estatuto da Carreira Docente).

Estando a avaliação docente associada, no ECD, a finalidades, como vimos, de melhoria das estatísticas escolares, ela está ainda ligada a finalidades de controlo da acção docente, associadas a uma gestão da carreira mais apertada e à rígida prestação de contas, responsabilidades que eram desempenhadas até 2007, antes da entrada em vigor do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, por elementos externos à escola (inspectores) ou, sendo internos, com funções de gestão e administração escolar. Todavia, a avaliação docente pode e deve servir, sobretudo, finalidades de mobilização e motivação dos professores para melhorarem a sua acção profissional, promovendo, simultaneamente, o seu desenvolvimento profissional e aquisição de competências e melhorando o seu ensino e a aprendizagem dos alunos.

Para Danielson & McGreal (2000) as finalidades da avaliação docente devem ser de natureza sobretudo formativa, de desenvolvimento e de melhoria das aprendizagens dos alunos, o que habitualmente requer que os professores determinem, implementem e completem os seus próprios planos de desenvolvimento profissional.

No entanto, para melhor compreender as mudanças ocorridas no novo contexto avaliativo, será necessário recuarmos no tempo e analisarmos de que forma evoluiu e se tem vindo a desenrolar a avaliação do desempenho docente nas últimas décadas.

O sistema de avaliação de desempenho tradicional dos funcionários e agentes da administração pública, em vigor durante cerca de 20 anos, era visivelmente desadequado. Não havia efectivamente uma avaliação de desempenho, uma vez que os funcionários recebiam a classificação de *Bom* ou *Muito Bom*. Em certa medida, esta avaliação era desprestigante, injusta e pouco digna pois impedia a diferenciação entre funcionários e não incentivava a produtividade (Busto, Mª & Maia, O., 2009: 15).

O mesmo acontecia com a avaliação dos professores até 1989, Decreto-Lei nº 409/89, de 18 de Novembro, onde os professores estavam socializados num processo em que a avaliação era de Bom e a progressão era automaticamente atribuída, apesar de estarem previstas outras situações raramente utilizadas.

Esta avaliação aplicada até 1989, era convertida apenas num simples procedimento burocrático que dependia apenas do decurso do tempo e tratando de igual modo, os bons e os menos bons professores. Na opinião de Flores (2009), baseava-se no princípio da “carreira única”, isto é, comum a todos os professores e era composta por 10 escalões, aos quais todos os docentes podiam aceder com base apenas no tempo de serviço e na obtenção de um determinado número de créditos de formação contínua (1 crédito=25 horas de formação).

A partir de 1992, o processo de avaliação do desempenho, baseava-se na apresentação pelo professor em avaliação, de um relatório crítico sobre a actividade desenvolvida durante o período de tempo a que reporta a avaliação do desempenho, juntamente com as acções de formação contínua frequentadas. Da análise do documento, o órgão de gestão da escola competente para o efeito, atribuía a menção de *Satisfaz* ou *Não Satisfaz*, podendo o docente recorrer, no último caso. Os docentes com o mínimo de dez anos de serviço poderiam ainda requerer uma avaliação extraordinária ao longo da carreira, com vista à obtenção de “*mérito excepcional*”, o que lhe conferiria a bonificação de dois anos de tempo de serviço (Pacheco & Flores, 1999).

Com a revisão do ECD em 1998, através do Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro, o regime de avaliação de desempenho docente foi objecto de algumas reformulações com o Decreto Regulamentar nº 11/98 de 15 de Maio, sendo extinto o regime de progressão na carreira por acesso ao 8º escalão. Neste regime, os elementos intervenientes na avaliação de desempenho não eram apenas o docente e o órgão de gestão como em 1992, sendo determinado que o conselho pedagógico, através de uma comissão especializada, apreciasse e emitisse um parecer com base em propostas efectuadas num relatório.

Além do documento crítico efectuado pelos docentes relativo ao período de avaliação, teriam ainda de anexar ao mesmo, a certificação das acções de formação frequentadas, bem como contemplar o serviço distribuído, a relação pedagógica com os alunos, cumprimento dos programas curriculares, desempenho de outras funções educativas, participação em

projectos da escola e actividades da comunidade educativa, acções de formação frequentadas e estudos publicados.

As menções atribuídas seriam as de *Muito Bom*, *Bom*, *Satisfaz* e *Não Satisfaz*, sendo que para aceder às duas primeiras, o docente teria de requerer o parecer a uma comissão externa à escola, constituída pelo Presidente do Conselho Pedagógico, um professor de outra escola e uma personalidade de mérito reconhecida na área da educação. A possibilidade de aceder ao *Muito Bom*, nunca chegou a ser regulamentada. O *Não Satisfaz* seria atribuído em caso de incumprimento das funções lectivas por parte do docente, de uma relação pedagógica negativa entre professor e aluno ou da não obtenção de créditos de formação contínua, necessários à progressão.

Nestes casos, o docente não progredia na carreira, sendo proposto para um programa de desenvolvimento profissional (Curado, 2002).

Passados 20 anos sobre a primeira reestruturação da carreira docente, a avaliação de professores continua em debate, não sendo uma questão pacífica entre os professores devido à dificuldade de encontrar uma forma de concretização que mereça o consenso generalizado da opinião pública, políticos, sindicatos e docentes, permanecendo a dificuldade em encontrar uma avaliação eficaz e legitimada dos aspectos substantivos da docência (Formosinho, 2010: 101).

O primeiro passo foi a alteração do ECD, em 2007 (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro), que transformou a actividade lectiva no ponto-chave da docência e a diferenciação de funções a base para o incentivo e motivação dos professores para aperfeiçoarem as práticas docentes e se empenharem na vida e organização da escola.

Este estatuto alterou também o regime jurídico da formação contínua de professores, determinando também um novo tipo de avaliação de desempenho e de um novo perfil de avaliador com o objectivo de melhorar a qualidade do ensino e educação através do desenvolvimento profissional do docente.

A carreira docente surge estruturada em categorias hierarquizadas – “*professores titulares*” e “*professores*” – cabendo aos primeiros as funções de coordenação, supervisão e avaliação de outros professores. O acesso ao topo da carreira encontra-se limitado a um terço do número de lugares em cada escola, sendo que o recrutamento para a categoria de professor titular é feito através de concurso mediante as seguintes condições: ter pelo

menos 18 anos de serviço docente com avaliação de desempenho igual ou superior a Bom e ser aprovado/a em prova pública que incide “sobre a actividade profissional desenvolvida pelo docente com vista a demonstrar a sua aptidão para o exercício das funções específicas da categoria de professor titular” (artigo 38º, Decreto-Lei nº 15/2007) (Flores, 2009).

As dinâmicas geradas nesse período revelaram a emergência de problemas organizacionais reais e também a forma como a falta de reconhecimento e aceitação das novas regras pode inviabilizar a mudança.

Nos termos do art. 40º nº 3 do ECD, são os seguintes os objectivos da avaliação do desempenho do pessoal docente: (i) contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente, (ii) contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente, permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente, (iii) detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente, (iv) diferenciar e premiar os melhores profissionais, (v) facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente, (vi) promover o trabalho de cooperação entre os docentes tendo em vista a melhoria dos resultados escolares e (vii) promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade (Busto, Mª & Maia, O., 2009: 18).

O modelo de Avaliação de Desempenho Docente aprovado começou a ser implementado em todas as escolas no ano lectivo de 2007/2008 a partir da publicação da lei a 10 de Janeiro (DR 2/2008). Este modelo de ADD é concretizado em quatro dimensões distintas, segundo o art.º 42º, nº 2 do ECD e art.º 4 do Decreto Regulamentar nº 2/2008, a vertente profissional e ética, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a participação na escola e relação com a comunidade escolar e o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. O art.º nº 8 do DR nº 2/2008 determina também que a avaliação terá por referência os objectivos e metas fixados no Projecto Educativo de Escola e no Plano Anual de Actividades, os indicadores de medida previamente fixados pelo agrupamento de escolas e, ainda, os objectivos fixados no Projecto Curricular de Turma (Busto, Mª & Maia, O., 2009: 18).

Este regime de avaliação estabelece uma associação entre o perfil geral de competências para o desempenho da docência e o desenvolvimento profissional (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto), os objectivos individuais do professor e os documentos instrumentais da autonomia da escola, dando especial importância ao desenvolvimento

profissional e pessoal docente, de modo a aumentar e aperfeiçoar as suas potencialidades e a torná-lo mais crítico e reflexivo sobre a sua prática pedagógica e profissional (Formosinho, 2010:106).

A avaliação de desempenho realiza-se no final de cada período de dois anos e reporta-se ao serviço nele prestado. Os avaliadores deverão, no entanto, recolher toda a informação necessária à avaliação de desempenho em cada ano escolar.

Segundo Flores (2009), a avaliação do desempenho no contexto português, levou ao ajustamento e simplificação do modelo como forma de responder ao clima de contestação e turbulência em torno da sua implementação, em grande parte, associado ao aumento da burocracia e do volume de trabalho nas escolas e a dificuldades de gestão e concretização do modelo, tendo em conta as condições de trabalho das escolas e dos professores.

A primeira simplificação ocorreu em 2007/2008, através de um Memorando de Entendimento celebrado com os sindicatos e introduziu uma versão simplificada para os professores a serem avaliados (nomeadamente os que necessitavam da atribuição da avaliação de desempenho para progredirem na carreira ou para renovação de contrato ou celebração de novo contrato, no ano lectivo de 2007/2008 (Decreto Regulamentar nº 11/2008, 23 de Maio). Assim, esta versão simplificada previa os seguintes procedimentos: i) ficha de auto-avaliação; ii) avaliação por parte do órgão de direcção executiva em relação a: a) nível de assiduidade; b) cumprimento do serviço atribuído e c) acções de formação contínua.

Posteriormente, em 2008/2009, ocorreu a segunda simplificação (Decreto Regulamentar nº 1-A/2009), depois de um conjunto de protestos, manifestações e duas greves por parte dos professores e dos sindicatos contra a aplicação do novo modelo de avaliação do desempenho docente.

Foram identificados três problemas centrais: i) a existência de avaliadores de áreas disciplinares diferentes das dos avaliados; ii) a burocracia dos procedimentos existentes e iii) a sobrecarga de trabalho inerente ao processo de avaliação. Assim, o governo decidiu tomar um conjunto de medidas no sentido de simplificar o processo e ultrapassar estes problemas (a ser aplicado até ao final do primeiro ciclo de avaliação que termina em Dezembro de 2009), nomeadamente: i) garantir que os professores são avaliados por avaliadores da mesma área disciplinar; ii) dispensar os critérios dos resultados escolares e

das taxas de abandono, no presente ano lectivo, tal como havia sido recomendado pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP); iii) dispensar as reuniões entre avaliadores e avaliados sempre que haja acordo tácito; iv) a avaliação a cargo dos coordenadores de departamento só existe se os avaliados assim o requererem (incluindo observação de aulas), mas esta é uma condição necessária para a obtenção das classificações de Excelente e Muito Bom; v) reduzir para dois em vez de três o número de aulas observadas, embora o avaliado possa requerer uma terceira aula observada; vi) dispensar da avaliação os professores que reúnam condições legais para se aposentarem até 2010/2011 ou requeiram a reforma antecipada; vii) dispensar da avaliação os docentes das áreas profissionais e vocacionais, a não ser que estes o desejem; viii) simplificar o regime de avaliação dos professores avaliadores e compensar a sua sobrecarga de trabalho.

A ADD realizar-se-á até ao termo do ano civil em que se completar o módulo de tempo de serviço definido, que é de dois anos. O agrupamento de escolas estabelece no respectivo Regulamento Interno o calendário anual de desenvolvimento do processo de avaliação, incluindo prazos máximos de duração de cada uma das fases que constitui o processo. O processo de avaliação compreende um conjunto de fases sequenciais que previstas no art. 15º do Decreto Regulamentar nº 2/2008, entre as quais, entrevista com o avaliado para conhecer a proposta de avaliação e também de auto-avaliação, preenchimento das fichas de avaliação pelo Coordenador de Departamento e Director da Escola e reunião conjunta dos avaliadores para atribuição de classificação final.

Neste processo avaliativo existe um constante acompanhamento e negociação entre avaliador (professor titular) e avaliado de modo a que o primeiro possa reformular ao longo do processo avaliativo as estratégias da sua actividade docente e os objectivos a atingir, com vista à melhoria e eficácia do seu desempenho.

No entanto, a situação causada pela diferenciação de professores, titulares e não titulares, causou grande polémica e consternação entre a comunidade educativa, pelo que a 8 de Janeiro de 2010, através do acordo de princípios estabelecido entre o Governo e as Organizações Sindicais Signatárias com vista à resolução de alguns problemas, deixou de haver categorias entre a classe docente, passando a carreira a ser estruturada com uma única categoria e com desenvolvimento indiciário em dez escalões, com a duração de quatro anos cada, à excepção do 5º escalão que terá a duração de apenas dois anos. Este

acordo foi posteriormente legislado através do Decreto-Regulamentar nº2/2010 de 23 de Junho.

A revisão ao novo modelo de avaliação de desempenho docente, que foi implementada através do Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de Junho de 2010, implicou a alteração e revisão das medidas anunciadas pelo Ministério da Educação a 21 de Novembro de 2008, sendo posteriormente aprovadas pelo supramencionado Decreto as seguintes mudanças:

- a) Garantir que os professores são avaliados por avaliadores da mesma área disciplinar;
- b) Dispensar, neste ano lectivo, o critério dos resultados escolares e das taxas de abandono, tal como recomendado pelo Conselho Científico da Avaliação dos Professores;
- c) Simplificar as fichas de avaliação e auto-avaliação, bem como os instrumentos de registo;
- d) Abolir as reuniões entre avaliadores e avaliados em caso de acordo tácito (quer sobre os objectivos individuais, quer sobre a classificação proposta);
- e) A observação de aulas fica dependente de requerimento dos interessados e é condição necessária para a obtenção da classificação de Muito Bom ou Excelente;
- f) Redução de três para duas o número mínimo de aulas a observar, ficando a terceira dependente de requerimento do professor avaliado;
- g) Simplificar o regime de avaliação dos professores avaliadores e compensar nos respectivos horários a sua sobrecarga de trabalho.

Através do Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de Junho, foi alterado o ECD de modo a garantir uma efectiva avaliação na carreira, através da valorização e distinção de mérito, conforme consagrado no Acordo de Princípios para a revisão do Estatuto da Carreira Docente e do Modelo de Avaliação dos Professores dos Ensino Básico e Secundário e dos Educadores de Infância, supracitado, celebrado em 8 de Janeiro de 2010 com as organizações sindicais representativas do pessoal docente.

Através destas alterações, a avaliação de desempenho mantém os critérios de exigência e valorização do mérito, passando a realizar-se através de procedimentos mais simplificados, sendo o seu elemento essencial a auto-avaliação efectuada por cada docente,

numa perspectiva de desenvolvimento profissional. A observação de aulas mantém-se facultativa, bem como, a entrega de objectivos individuais, só tendo lugar a requerimento dos interessados, constituindo no entanto uma condição necessária para a obtenção das menções qualitativas de *Muito Bom* e *Excelente* e para a progressão ao 3º e 5º escalões da carreira, nos termos estabelecidos no nº 3 do artigo 37º do ECD.

O processo de avaliação é constituído pelos seguintes documentos obrigatórios, o relatório de auto-avaliação, a ficha de avaliação global e integra ainda o documento de registo de observação de aulas, caso as mesmas sejam solicitadas.

Com a actual revisão do ECD, através do Decreto-Lei 2/2010 a 23 de Junho de 2010, surge em substituição do avaliador, a figura do *relator*, cujas funções são indissociáveis das já existentes na figura do avaliador. O relator é o membro do júri de avaliação responsável pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado, com quem deve manter uma interacção permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação de desempenho.

As suas competências e funções baseiam-se em:

- Prestar ao avaliado o apoio que se mostre necessário ao longo do processo de avaliação, nomeadamente no que se refere à identificação das suas necessidades de formação;
- Proceder à observação de aulas, sempre que a ela haja lugar, efectuar o respectivo registo e partilhar com o avaliado, numa perspectiva formativa, a sua apreciação sobre as aulas observadas;
- Apreciar o relatório de auto-avaliação e assegurar a realização de uma entrevista individual ao avaliado, quando este a requeira;
- Apresentar ao júri de avaliação uma ficha de avaliação global, a qual inclui uma proposta de classificação final;
- Submeter ao júri de avaliação, apreciando proposta do avaliado, a aprovação autónoma de um programa de formação, sempre que proponha a classificação de Regular ou Insuficiente, cujo cumprimento é ponderado no Ciclo de avaliação seguinte (Caderno legislação, 2010).

De um modo geral, não existem grandes diferenças nas funções do avaliador e do relator, dado que, no geral, apenas se altera a nomenclatura. No que se refere ao conceito

de supervisão, não sendo novo, conheceu, nos últimos anos, maior relevância com a implementação da ADD, num contexto de Reforma do Sistema Educativo.

Até à revisão do ECD, a 19 de Janeiro de 2007, com a homologação do Decreto-Lei 15/2007, o conceito de *supervisor* estava intimamente ligado à formação inicial de professores. Segundo Alarcão e Tavares (2003:16), o conceito de supervisão de professores surgia associado ao processo em que, um professor mais experiente e mais informado orientava um outro professor em formação inicial ou contínua, no seu desenvolvimento humano e profissional.

Neste momento, a observação de aulas não se limita apenas aos professores que se encontram em formação inicial, mas a todos os professores que estão inseridos no sistema.

Da diversidade de estratégias a utilizar pelo supervisor, sobressaem as estratégias de demonstração, actuação, observação, reflexão, analítica e crítica, envolvimento em projectos, avaliação, organização de dossiers e portefólios, em situações de acompanhamento personalizado e em grupo, com forte presença de questionamento crítico e *feedback* formativo (Alarcão e Roldão, 2010: 56).

No contexto de uma perspectiva colaborativa do papel do supervisor, poderemos definir as suas competências e funções, exercidas por referência a três áreas de reflexão / experimentação:

- área da **supervisão**;
- área da **observação**;
- área da **didáctica**.

1. Área da supervisão – refere o processo de monitorização da prática nas dimensões analítica e interpessoal. Inclui (a) as regras e os princípios da supervisão; (b) os papéis do supervisor e do professor na relação de supervisão; (c) os estilos e modelos de supervisão; (d) a sua operacionalização;

2. Área da observação – refere o processo de observação como estratégia de formação, ainda que este possa ser considerado parte integrante da área de supervisão. Inclui aspectos referentes às finalidades, objectos e formas de observação da prática pedagógica.

3. Área da didáctica – refere o campo especializado de reflexão / experimentação do professor. Inclui aspectos relativos ao processo de ensino-aprendizagem e o conhecimento dessa disciplina (Caseiro, 2007).

Na sequência da alteração do ECD em 2007, com o Decreto-Lei 15/2007 de 19 de Janeiro, o conceito de supervisor adquiriu maior relevância com a introdução do papel de *avaliador* através do ADD. A ADD, como não poderia deixar de ser, está intrinsecamente moldada numa base teórica que dá relevância à supervisão.

A introdução da nova supervisão já não se limita à formação inicial de professores. Tem como pano de fundo, a reflexão sobre:

- a auto-regulação do ensino e da aprendizagem.
- a investigação / acção no processo educativo.
- a melhoria da prática pedagógica.
- uma “nova” relação com a comunidade educativa (Graça, 2008).

As funções mais relevantes do avaliador são (i) assegurar a aplicação dos procedimentos oficiais e/ou colegialmente definidos; (ii) contribuir para a harmonização do sistema de avaliação; (iii) garantir o cumprimento do calendário e percurso avaliativo; garantir orientação e apoio ao avaliado; (iv) assegurar a diferenciação dos desempenhos e identificar as necessidades de formação do avaliado.

O perfil de competências do avaliador deverá ser de ordem multifacetada (curriculares, didácticas, pedagógicas), de observação, analítica, avaliativa, interpretativa, estratégica, dinamizadora, comunicacional e relacional (Graça, 2008).

Neste processo de avaliação do pessoal docente, são intervenientes principais, o avaliado e os avaliadores entre os quais os Coordenadores do Conselho de docentes ou de Departamento que compete avaliar o envolvimento e a qualidade científico - pedagógica do docente e coordenar e supervisionar o trabalho desenvolvido pelos relatores do seu departamento, o Presidente do Órgão de Gestão que compete garantir a adequação do processo de avaliação às especificidades da escola, coordenando todo o processo.

A Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD) composta pelo Presidente do Conselho Pedagógico e mais três professores pertencentes a este órgão tem a competência de garantir a precisão e rigor do sistema de avaliação, procedendo à avaliação de desempenho na ausência de avaliador, conferindo e validando as propostas de avaliação com a menção qualitativa de Excelente, Muito Bom ou de Insuficiente e emitir parecer sobre eventuais reclamações dos avaliados.

A regra da fixação de um percentagem máxima para as menções de *Muito Bom* e *Excelente* manter-se-á neste modelo avaliativo simplificado.

Neste modelo a formação contínua passou a ser mais rigorosa e determinada pela necessidade do docente na sua prática pedagógica e condicionada pelos Objectivos Individuais (facultativos), estabelecidos de acordo com o Projecto Educativo da Escola e o Plano Anual de Actividades. Pretendeu-se que a formação contínua promovesse o desenvolvimento profissional docente, através das áreas prioritárias determinadas pela escola, permitindo ao Órgão de Gestão determinar um Plano de Formação compatível com as necessidades aferidas e que servirá de referencial à formação do docente avaliado.

Após a revisão do regime de avaliação do desempenho docente consignado no Estatuto da Carreira Docente, Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho e segundo o Despacho n.º 14420/2010, de 15 de Setembro de 2010, as regras para o procedimento de avaliação do desempenho baseiam-se nos seguintes procedimentos:

- a) Apresentação, facultativa, do pedido de observação de aulas;
- b) Apresentação, facultativa, de objectivos individuais;
- c) Entrega do relatório de auto – avaliação.

No âmbito da definição dos padrões de desempenho docente, as quatro dimensões — 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 — constituem as vertentes caracterizadoras da actuação profissional do docente (Despacho n.º 16034 de 15 de Outubro de 2010).

A dimensão profissional, social e ética representa a vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente na qual se destaca a atitude face ao exercício da profissão. Nesta dimensão, sobressai o compromisso com o desempenho profissional, ou seja, o reconhecimento da responsabilidade individual pelo cumprimento da missão social (Decreto-lei n.º 16034 de 22 de Outubro de 2010).

II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

Na primeira parte desta dissertação, foi nosso objectivo realizar uma revisão bibliográfica, o mais exaustiva possível, através da pesquisa de contribuições desenvolvidas por outros investigadores que possam auxiliar para a fundamentação do estudo que nos propomos investigar: o impacto e o reflexo do modelo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD) definido pelo Decreto Regulamentar nº 2/2008, num determinado agrupamento.

Durante a referida revisão bibliográfica, tivemos em consideração os objectivos e as questões de partida que formulámos, a nossa posição relativamente ao tipo de metodologia adoptado para esta investigação, explicitando a forma como foi operacionalizada a fase de recolha de dados e caracterizando o público-alvo.

No decorrer da pesquisa bibliográfica, procurámos relacionar as culturas profissionais que caracterizámos e as regras do modelo avaliativo desenvolvidas num contexto superviso e avaliativo. Ao estabelecermos relações entre os diferentes paradigmas analisados no enquadramento teórico, é nosso objectivo encontrar respostas para as questões que serviram de ponto de partida do nosso estudo.

Nesta perspectiva, este capítulo é constituído por seis pontos fundamentais. O primeiro ponto apresenta a natureza do estudo e as questões de investigação. No segundo ponto, procuramos caracterizar e justificar a opção metodológica utilizada definindo a natureza, os objectivos e as opções tomadas que estão na base desta investigação. No terceiro ponto, justificamos a selecção do contexto do estudo e dos respectivos sujeitos de investigação. No quarto ponto, explicamos os instrumentos utilizados na recolha de dados, explicitando os procedimentos para obter os dados pretendidos. No quinto ponto, exploramos e caracterizamos cada um dos instrumentos utilizados. Por fim, no sexto ponto, explicitaremos as limitações do nosso estudo.

3.1. Caracterização do estudo

O estudo que apresentamos, ao situar-se no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente, como já foi referido na introdução desta dissertação, surge da importância de encontrar causas prováveis para a rejeição, por parte dos docentes do 1º, 2º e 3º Ciclo do Agrupamento de Escolas da Venda do Pinheiro, de algumas regras do modelo de avaliação de docentes.

Tratando-se de um procedimento de avaliação relativamente recente, introduzido com a redação do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, desde a sua aplicação que têm ocorrido mudanças, alterações e simplificações nas suas regras. Estas alterações estiveram associadas, em grande parte, à grande polémica e controvérsia gerada no meio escolar e sindical, estando mesmo a ele associadas resistências por parte destes dois grupos (docentes e sindicatos), transformando-o num tema inesgotável e discutível.

No Agrupamento em estudo, durante o primeiro ciclo avaliativo, verificou-se uma significativa abstenção relativamente à aceitação de algumas das regras do modelo ADD, em especial na solicitação de aulas assistidas. Uma vez que este modelo ainda está em implementação, sendo alvo de inúmeros ajustes por parte da tutela, pareceu-nos um tema motivador e de grande interesse para o nosso estudo, tentar compreender no final do segundo ciclo avaliativo, em 2011, de que forma evoluiu a implementação e a aceitação das regras deste modelo por parte dos professores deste agrupamento e o que se alterou neste meio escolar para que essas mudanças pudessem ocorrer.

Assim, a investigação que nos propomos realizar tem como principal objectivo desenvolver um estudo sobre as opiniões e percepções dos professores de um determinado agrupamento sobre este modelo de ADD e a forma como o mesmo modelo poderá contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes do Agrupamento em estudo.

Serão ainda analisadas as concepções dos professores sobre o modelo avaliativo, identificando as culturas profissionais defendidas e o modo como as mesmas podem contribuir para as resistências e medos relativamente às novas regras do referido modelo, bem como, de que forma poderá a avaliação e a supervisão servir de pólo motivador dos docentes, contribuindo, ainda, para a melhoria do desempenho profissional e para a qualidade do ensino.

Pretende-se, ainda, analisar em que medida o modelo de ADD poderá influenciar e ser gerador de mudanças na cultura profissional dos professores no sentido de os conduzir a um melhor desempenho profissional, promovendo, deste modo, a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, a melhoria nas aprendizagens dos alunos.

Procurámos formular questões o mais explícitas possível, sendo as mesmas fundamentais para nos conduzir e direccionar no caminho metodológico mais correcto.

Para Stake (1999 cit. Meirinhos, 2006), a concepção de boas questões de investigação é uma das tarefas mais difíceis do investigador, mas é uma tarefa fundamental para, ao longo da investigação, dirigir de forma adequada o pensamento desse mesmo investigador.

Levando estes aspectos em consideração, formulámos as seguintes questões de investigação:

- Que concepções têm os docentes sobre o novo modelo de avaliação de desempenho?
- Poderá a sua cultura profissional desencadear os seus medos e resistências?
- Em que medida a avaliação e a supervisão servirão como pólo motivador dos docentes, contribuindo para a melhoria do desempenho profissional e para a qualidade do ensino?

Neste sentido, tendo em conta a problemática supramencionada, iremos formular possíveis hipóteses explicativas deste fenómeno, que possam contribuir para atenuar os efeitos contraproducentes gerados pela recusa, por parte de alguns docentes, de algumas das regras do modelo de ADD, tentando proporcionar entendimento e consenso entre os docentes avaliados e supervisores/avaliadores no que respeita à aprovação das regras deste modelo.

Para cada uma das questões por nós apresentadas, apresentaremos hipóteses explicativas da problemática do nosso estudo, que terão por base algum conhecimento adquirido durante a investigação bibliográfica do capítulo inicial. Achamos ainda que as mesmas poderão facilitar a procura de explicações para o nosso problema, conduzindo a nossa investigação com ordem e rigor e fornecendo o critério para a recolha de dados que confrontará as hipóteses com a realidade.

As questões de investigação acima mencionadas e as hipóteses explicativas são apresentadas em seguida:

Questão 1: Que concepções têm os docentes sobre o novo modelo de avaliação de desempenho?

Hipóteses:

- Consideram o modelo pouco fiável e isento, existindo pouca imparcialidade entre os pares que avaliam.
- Consideram as aulas assistidas desnecessárias para a ADD, sendo uma sobrecarga, tanto ao nível psicológico, como de preparação das mesmas, considerando-as desnecessárias na valorização profissional do professor.
- Existe uma maior adesão dos professores contratados às aulas assistidas do que dos restantes professores em situações profissionais do quadro.

Questão 2: Poderá a sua cultura profissional dos professores desencadear os seus medos e resistências?

Hipóteses:

- Os professores partilham uma cultura de colegialidade artificial, o que os leva a trabalhar em conjunto por imposição e não por voluntariado (convicção), tornando-os mais inflexíveis e pouco tolerantes relativamente a novas mudanças.

Questão 3: Em que medida a avaliação e a supervisão servirão como pólo motivador dos docentes, contribuindo para a melhoria do desempenho profissional e para a qualidade do ensino?

Hipóteses:

- Os professores preferem ser avaliados num contexto supervisoivo, onde o supervisor/avaliador (com formação especializada) ensine, melhore e facilite a aprendizagem do professor, desencadeando o desenvolvimento das possibilidades do professor enquanto pessoa e profissional.

Tendo em conta a natureza específica do nosso problema, optámos por um estudo que possibilita uma análise estatística e ao mesmo tempo explicativa de uma realidade de certo modo particular.

O nosso estudo insere-se num contexto particular e específico, uma vez que pretende estudar um determinado fenómeno, ou seja, opiniões e percepções quanto ao modelo de ADD e a forma como o mesmo modelo contribuirá para o desenvolvimento profissional dos docentes de um Agrupamento específico.

3.2 Caracterização e opção metodológica

Ao especificarmos o problema de estudo no ponto anterior, pensamos que esta investigação se enquadra dentro da abordagem metodológica que se denomina de investigação quantitativa, aliando também instrumentos de carácter qualitativo.

Utilizaremos ambas as estratégias metodológicas por julgarmos serem essas estratégias os melhores meios de procurarmos resposta às questões e hipóteses do nosso estudo.

A partir das questões que nos propomos investigar, das hipóteses que pretendemos validar, bem como, dos elementos bibliográficos recolhidos sobre a temática abordada, procurámos definir a unidade de análise da nossa estratégia de investigação. Assim, pareceu-nos adequado utilizar como unidade de análise a percepção docente sobre o novo modelo avaliativo de desempenho docente. A definição desta unidade de análise pode ser útil para a nossa investigação, na medida em que é transversal aos conhecimentos bibliográficos e às questões da investigação: a cultura profissional docente e o processo superviso e avaliativo docente; podendo orientar e circunscrever a nossa estratégia de pesquisa.

Geralmente a metodologia qualitativa e a metodologia quantitativa são vistas como dois paradigmas que se complementam, como refere Yin (2005). O autor refere a vantagem e importância de utilizar em alguns métodos de investigação dados qualitativos e quantitativos, utilizando-os como metodologias complementares e não opostas entre si. A vantagem mais importante para a utilização de fontes múltiplas de evidência (dados qualitativos e quantitativos) é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, enquanto processo de triangulação de dados (Yin, 2005). A triangulação permite obter, de

duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação.

Tendo em conta a vantagem e complementariedade destas duas metodologias, foi nossa intenção utilizar estas duas estratégias de investigação no estudo que nos propomos realizar, na medida em que nos possibilita adquirir a informação desejada e necessária de dois modos diferentes; através duma abordagem de natureza quantitativa, relativo aos dados obtidos através da aplicação do inquérito por questionário aos docentes do agrupamento em estudo e através de uma abordagem de natureza qualitativa, através da técnica de análise de conteúdo da resposta aberta do inquérito por questionário e do texto elaborado a partir da análise dos dados estatísticos.

As abordagens quantitativas centram-se nas agregações de múltiplas informações em unidades substantivas, com o objectivo de gerar frequências, medidas, comparações e inferências estatísticas, enquanto que, as abordagens qualitativas se concentram na descrição e análise de elementos específicos de informação, considerados individualmente, para compreender o seu significado e produzir uma visão da situação em que foram gerados.

Nesta perspectiva, utilizaremos e cruzaremos os resultados obtidos de natureza quantitativa e qualitativa aumentando a qualidade e validade da informação recolhida para se atingir com maior fiabilidade o objectivo do nosso estudo, sendo o melhor meio de dar resposta às questões e interrogações que se nos colocam.

O tipo de metodologia quantitativa, segundo Ferreira (1998), está intimamente ligado à investigação experimental, que requer a observação de fenómenos, a formulação de hipóteses explicativas dos mesmos, o controlo de variáveis, a selecção aleatória dos sujeitos de investigação (amostragem), a verificação ou rejeição das hipóteses mediante uma recolha rigorosa de dados que serão posteriormente sujeitos a uma análise estatística e uma utilização de modelos matemáticos para testar as mesmas hipóteses.

Na metodologia qualitativa, são agrupadas diversas estratégias de investigação, como referem Bogdan e Bilken (1994: 16), sendo os dados recolhidos abundantes em fenómenos descritivos relativos a pessoas, locais, conversas e de complexo tratamento estatístico, sendo as questões formuladas com o objectivo de estudar fenómenos no seu contexto natural.

Stake (1999 cit. Meirinhos, 2006) assinala três diferenças importantes entre a perspectiva qualitativa e quantitativa da investigação:

- i) A distinção entre explicação e compreensão;
- ii) A distinção entre função pessoal e impessoal do investigador;
- iii) A distinção entre conhecimento descoberto e construído.

Para este autor, relativamente à primeira distinção, esta não está directamente relacionada com a diferença entre dados qualitativos e dados quantitativos, mas sim no facto de na investigação quantitativa se destacar a explicação e o controlo. Os métodos de investigação quantitativos surgiram do processo científico da relação causa-efeito, para estabelecer generalizações aplicáveis a diversas situações. Do ponto de vista da investigação qualitativa, procura-se a compreensão das complexas inter-relações que acontecem na vida real.

Sobre a segunda distinção, Stake (1999 cit. Meirinhos, 2006) assinala que, nos modelos quantitativos habituais, o investigador exerce um esforço para limitar a sua função de interpretação pessoal, desde que se inicia o desenho da investigação até que se analisam estatisticamente os dados. Um período que se deve pautar pela ausência de valores. Na investigação quantitativa, as perguntas procuram a relação entre um pequeno número de variáveis. O esforço vai para a operacionalização dessas variáveis e para reduzir ao mínimo o efeito da interpretação, até que os dados estejam analisados. Aqui é importante que a interpretação não mude o rumo da investigação.

Por outro lado, os modelos qualitativos sugerem que o investigador esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise. Na investigação qualitativa, é essencial que a capacidade interpretativa do investigador nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento. O característico da investigação qualitativa, é que direcciona os aspectos da investigação para casos ou fenómenos em que as condições contextuais não se conhecem ou não se controlam.

A terceira distinção assenta no posicionamento epistemológico e relaciona-se com a problemática das realidades múltiplas, na medida em que, para Stake, a realidade não pode ser descoberta, mas sim interpretada e construída. Ou seja, em qualquer investigação, não existe descoberta de conhecimento, como é pretensão da investigação quantitativa, mas

sim construção de conhecimento. Desta forma, a investigação quantitativa procura a lógica da descoberta e a investigação qualitativa a lógica da construção do conhecimento.

3.3. Selecção do contexto e dos sujeitos de investigação

Este estudo foi realizado junto de professores do 1º, 2º e 3º Ciclos, a leccionar no Agrupamento de Escolas da Venda do Pinheiro, por pertencer a uma freguesia de residência, pela facilidade de aceder às escolas e professores e por estarmos inseridos neste agrupamento.

O facto de pertencermos ao mesmo agrupamento permite-nos um conhecimento mais profundo das práticas e procedimentos adoptados pelos docentes nos mais variados domínios, ou seja, uma visão ampla do funcionamento do agrupamento. A riqueza deste estudo reside precisamente neste conhecimento profundo de todas as interações entre os diferentes níveis de ensino existentes e a forma como se articulam as relações entre os professores deste agrupamento. Porém, temos consciência que esta grande proximidade do contexto em que decorre a nossa investigação poderá originar uma leitura dos factos susceptível de sofrer enviesamentos. Por esse facto, decidimos numa primeira fase da nossa investigação optar por um inquérito por questionário, de forma a tornar a recolha de dados anónima e confidencial e que permite o nosso distanciamento, uma vez que foram distribuídos pelos respectivos coordenadores de departamento sem a nossa intervenção.

Porém, numa segunda fase, é nosso objectivo avançar e desenvolver ainda mais o nosso conhecimento, aprofundando o nosso estudo através da análise e interpretação dos dados obtidos nos questionários, por dois elementos do Conselho Coordenador da Avaliação de Docentes (CCAD).

Uma vez que os dados obtidos nos questionários aplicados aos docentes, são de certa forma simplistas e limitantes na informação adquirida, é nosso objectivo introduzir uma maior riqueza da análise do contexto, através da composição elaborada pelos dois elementos seleccionados do agrupamento em estudo.

Toda a informação obtida através dos questionários e da composição da análise dos dados, permitirão obter um conhecimento mais aprofundado sobre o nosso agrupamento e as conclusões permitirão melhorar com certeza algumas práticas nesta escola, embora

difícilmente poderão ser aplicadas em outros contextos, podendo servir, no entanto, para outros estudos em outros agrupamentos.

As supramencionadas hipóteses resultam da nossa experiência como docentes e da observação dos resultados decorrentes da implementação no novo modelo de ADD. Desta forma, as hipóteses formuladas serão confrontadas com a análise dos dados resultantes dos instrumentos utilizados para recolha de dados (qualitativos e quantitativos), os quais não permitem adulteração ou desvios.

O agrupamento de escolas da Venda do Pinheiro (AEVP) situa-se no concelho de Mafra na confluência das rotas do Oeste e pertence à área metropolitana de Lisboa. Uma renovada rede viária serve todo o concelho ligando-o aos concelhos vizinhos. A comunidade educativa do AEVP abrange as freguesias do Milharado, Sto. Estêvão das Galés e Venda do Pinheiro, encontrando-se, assim, no coração da zona Saloia. A sede do AEVP situa-se na freguesia da Venda do Pinheiro.

Trata-se também de um agrupamento que apresenta contextos educativos diversificados (os professores deslocam-se de diferentes zonas do distrito de Lisboa, urbanas, rurais, etc) e um grupo de professores em exercício com diferentes anos de serviço ou experiência lectiva.

Os membros da comunidade educativa, em conjunto, procuram trabalhar no sentido da colaboração e co-responsabilização. Relativamente à sua cultura profissional, verifica-se alguma colaboração entre os diferentes anos e departamentos, no que respeita ao trabalho de preparação de aulas, partilha de material, projectos de escola e mesmo no preenchimento de documentos avaliativos internos do agrupamento. Os professores com mais tempo de serviço apoiam os que entram na escola pela primeira vez, orientando-os relativamente ao trabalho a desempenhar tanto pedagógico como prático.

A qualidade científica e pedagógica da actividade lectiva pretende ser alimentada pelo trabalho em equipa dentro dos diferentes departamentos, sendo exemplo a elaboração conjunta das planificações, executadas com o cunho pessoal de cada docente e de acordo com o estabelecido em PCT, a partilha e construção de recursos didácticos, a elaboração dos diferentes instrumentos de recolha de avaliação e elementos a esta inerentes.

Quanto à promoção do sucesso educativo são levadas a cabo estratégias de trabalho docente de cooperação e articulação curricular horizontal e vertical principalmente no que diz respeito ao pré-escolar com 1.º ciclo e 2.º com 3.º ciclo.

No relatório sobre os resultados de avaliação ao nível de 1º Ciclo, englobando os quatro anos de escolaridade nas áreas de língua portuguesa, matemática e estudo do meio, verifica-se que a grande maioria dos nossos alunos, num intervalo de 94 a 98%, obtém valores positivos nestas áreas. Nas áreas de expressão, o número de alunos que atingiram níveis positivos superam os valores das áreas de estudo referidas.

A análise comparativa entre os valores de sucesso atingidos internamente pelos nossos alunos e os resultados das provas de aferição permite concluir que a língua portuguesa, internamente, apresenta mais 2% de valores positivos. Relativamente à Matemática, internamente esses valores encontram-se 0,5% mais baixos do que os resultados conseguidos nas provas de aferição. Na globalidade das duas áreas, verifica-se uma grande aproximação entre os valores de sucesso internos e externos.

Um estudo realizado neste agrupamento, sobre a análise dos resultados escolares desde 2006/2007, mostra-nos que 2010 é, no conjunto dos últimos três anos, aquele em que se observa uma menor taxa de retenção na globalidade do 1.º ciclo neste agrupamento. É também aquele em que se observa uma maior taxa de transição ao 2.º ciclo.

Relativamente aos 2º e 3º ciclos, em 2009/2010, os resultados das provas de aferição de Língua Portuguesa, apresentam uma consistência de valores num intervalo que se situa entre os 87,3% e 96,6%, apresentando os valores positivos mais elevados dos últimos quatro anos em todos os domínios.

Também em Matemática se verifica uma consistência de resultados, muito próximos em todos os domínios avaliados (intervalo entre 84,4% e 97,1%). Salienta-se ainda, por ser um ano em que se observam os valores positivos mais elevados a álgebra e funções, geometria e medida, e números e cálculo.

Comparativamente com a média nacional, em 2010, os valores apresentados pelos nossos alunos a Língua Portuguesa e a Matemática situam-se cerca de 4% acima da média nacional.

Neste contexto, pensamos ser bastante enriquecedor e proveitoso desenvolver a nossa investigação neste agrupamento uma vez que existe uma preocupação crescente em atingir

os objectivos principais que têm por base a optimização da prática pedagógica, a melhoria dos resultados dos alunos, a promoção do sucesso escolar, entre outros.

Assim, este estudo poderá constituir um veículo de informação e esclarecimento sobre o modelo de ADD, dando a conhecer os aspectos positivos da mesma e as suas potencialidades quando encarada numa perspectiva supervisiva que visa a melhoria da qualidade do ensino e o sucesso dos alunos.

A crescente vontade de desenvolver uma cultura profissional de confiança mútua entre os professores deste agrupamento é um indicador forte da clara vontade de mudança, sendo um sinal de que se caminha no sentido da partilha e do solidarismo. Este modelo poderá deixar de ser visto como pouco fiável, preverso e carregado de subjectividade, sendo encarado pela comunidade profissional como uma forma de reflectir sobre as suas práticas e o seu profissionalismo em conjunto.

Desta forma, através da reflexão sobre as suas práticas, o docente poderá construir e desenvolver a sua personalidade e profissionalidade, contribuindo, desta forma, para melhorar as suas aprendizagens e ampliar os seus conhecimentos, conduzindo mais facilmente os seus alunos ao sucesso educativo.

Tal como refere Guimarães (2009), a relevância do processo de supervisão na construção e desenvolvimento do professor enquanto ser aprendente, colaborativo e reflexivo é comum às mesmas. A supervisão encarada numa forma construtivista, ligada às aprendizagens e melhoria das práticas pedagógicas, pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação, do desempenho profissional e da promoção de um clima auto-regulatório nas escolas.

A população do Agrupamento de Escolas da Venda do Pinheiro, sobre a qual irá incidir o estudo, comporta, no presente ano lectivo 2010/2011, o seguinte número de docentes:

Agrupamento de Escolas da Venda do Pinheiro			
		Docentes em exercício de funções	Amostragem 50 %
1º Ciclo	Departamento do 1º Ciclo	36	18
2º Ciclo	Dep. Matemática/ Ciências Experimentais	7	5
	Departamento de Línguas	4	2
	Dep. Ciências Sociais Humanas	8	4
	Dep. Expressões	13	8
3º Ciclo	Dep. Matemática/ Ciências Experimentais	12	6
	Departamento de Línguas	12	6
	Dep. Ciências Sociais Humanas	5	3
	Dep. Expressões	16	7
	Total	113	59

Quadro nº 1 – População do Agrupamento de Escolas da Venda do Pinheiro

Após uma análise dos dados oficiais fornecidos pelos serviços administrativos do respectivo agrupamento em estudo, que permitiu caracterizar o número de professores por grupo e por departamento, decidimos limitar o campo de estudo unicamente aos professores em exercício de funções, ou seja, aqueles que têm contacto diário com os alunos, uma vez que seriam estes docentes que estariam em avaliação, havendo também a possibilidade de os mesmos solicitarem ou não, aulas assistidas na sua avaliação de desempenho.

Este estudo irá abranger aleatoriamente professores contratados, do quadro de zona pedagógica e do quadro de agrupamento, sendo relevante para o nosso estudo o vínculo que estabelecem com o agrupamento. É de referir que os professores contratados pelo agrupamento têm no mínimo quatro a cinco anos de experiência profissional na docência, já tendo vivenciado a introdução do novo modelo de ADD.

Após os critérios de selecção apresentados, relativamente ao número de sujeitos participantes no estudo, optámos por abranger uma percentagem de 50% da população docente em exercício de funções em cada um dos departamentos/ciclo, por ser uma amostragem suficientemente válida e representativa para o nosso estudo.

Assim, o número de respondentes ($n = 59$) corresponde a 53 %, do número total de professores ($n = 113$) do agrupamento. Dos cinquenta e nove respondentes, 29% são do 1º ciclo ($n=17$), 33% são do 2º ciclo ($n= 19$) e 33% são do 3º ciclo ($n = 22$).

3.4. Instrumentos e procedimentos para a recolha de dados

Apresentada a metodologia a seguir nesta investigação e seleccionado o seu contexto e sujeitos participantes, apresentamos, de seguida, as fases do nosso estudo.

Tendo em atenção os objectivos propostos para este estudo que pretende investigar o impacto e reflexo do modelo de ADD num determinado agrupamento, analisando as concepções dos professores sobre este modelo avaliativo, identificando as culturas profissionais defendidas eo modo como as mesmas podem contribuir para as resistências e medos relativamente às novas regras do referido modelo, optámos por realizar uma investigação através de uma abordagem quantitativa e qualitativa.

Segundo Flick (2004, *cit.* Meirinhos, 2006), a combinação qualitativa-quantitativa, pretende um conhecimento mais abrangente, melhor e mais completos sobre o problema, podendo-se ocorrer três tipos de situações numa investigação, sendo que os resultados qualitativos e quantitativos convergem, confirmam-se mutuamente e suportam as mesmas conclusões; os resultados centram-se em aspectos diferentes do problema, sendo complementares entre si, conduzindo a um cenário mais completo; e os resultados qualitativos e quantitativos são divergentes, sendo qualquer um deles, relevante e importante para uma investigação.

Nesta perspectiva, e relativamente ao nosso estudo, o inquérito por questionário aplicado a cinquenta e nove sujeitos constituiu o suporte de recolha de dados numa perspectiva quantitativa, enquanto que, a resposta aberta do inquérito por questionário e a elaboração de duas críticas através da interpretação dos dados estatísticos obtidos no

inquérito por questionário constituiu o suporte de recollha de dados numa perspectiva qualitativa.

A selecção do inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados quantitativos, teve em conta os objectivos pretendidos, o número de professores inquiridos, o tempo disponível e a facilidade de recolha de dados.

Após a análise estatística dos dados obtidos nos questionários aplicados aos docentes do agrupamento em estudo, foi solicitada a colaboração de dois elementos do agrupamento que não foram respondentes no inquérito supracitado, para acedermos a uma outra visão da realidade, procurando limitar a subjectividade da análise e interpretação dos dados. Os dois elementos escolhidos para realizar essa interpretação de resultados, foram a Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais do agrupamento em estudo, por estar mais directamente envolvida no processo avaliativo do agrupamento, leccionar tanto no 2º como no 3º Ciclo e ser uma das relatoras que pertence à CCAD do agrupamento e a Coordenadora de Departamento do 1º ciclo, por ter especialização em supervisão e ser também uma das relatoras que pertence à CCAD do agrupamento.

Foi entregue a estes dois elementos um documento com os dados obtidos no tratamento dos inquéritos para reflexão e crítica. Posteriormente, elaboraram um pequeno relatório com as suas opiniões e comentários relativos a esses mesmos dados. Para análise destes dados, recorremos à técnica de análise de conteúdo, que permitiu a sistematização e explicitação da informação contida nos documentos elaborados.

Neste sentido o percurso metodológico adoptado incluiu as seguintes etapas cronológicas:

- i) Revisão da literatura nacional e internacional e de estudos empíricos realizados no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente;
- ii) Construção e validação do inquérito junto de professores com características semelhantes às da população;
- iii) Envio do inquérito para a DGIDC para obtenção de aprovação, sendo o pedido efectuado através do sistema de monitorização de inquéritos em meio escolar, obedecendo à legislação constante no despacho nº 15847/2007 publicado no

DR 2ª série nº 140 de 23 de Julho, o qual foi aprovado, obtendo o registo N° 0171100001, em 16 de Dezembro de 2010;

- iv) Entrega dos inquéritos às Coordenadoras de Departamento, distribuição e aplicação aleatória dos mesmos pelos respondentes de cada Departamento do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas da Venda do Pinheiro em Janeiro de 2011;
- v) Recolha de inquéritos na primeira semana de Fevereiro de 2011;
- vi) Tratamento estatístico das respostas do inquérito por questionário, recorrendo à folha de cálculo Excel e análise interpretativa e de conteúdo aos comentários colocados no final do inquérito pelos respondentes;
- vii) Entrega de um documento com os dados obtidos na análise estatística aos dois elementos pertencentes ao agrupamento (Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais e Coordenadora do 1º Ciclo);
- viii) Interpretação dos resultados obtidos na análise crítica elaborada pelos dois elementos do Agrupamento ligados directamente ao processo avaliativo do mesmo;
- ix) Análise de conteúdo dos dados qualitativos para tratamento da informação recolhida, confrontando-os e relacionando-os posteriormente com os dados quantitativos obtidos.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Ao longo de um estudo, o investigador deve assegurar-se que os métodos e técnicas de recolha de informação são utilizados de forma a obter informação suficiente e pertinente Fragoso (2004). Deve-se, ainda, ter em conta o formato em que vai recolher os dados, a estrutura e os meios tecnológicos que pretende utilizar (Vázquez e Angulo, 2003).

Desta forma, optámos por proceder à recolha de dados através de métodos de observação indirecta, como o questionário, um instrumento de recolha de dados de índole quantitativa, e o texto de análise crítica, um instrumento de recolha de dados do tipo

qualitativo, pois este tipo de análise permite-nos inferir algumas conclusões acerca dos dados estatísticos obtidos a partir da nossa amostra.

A aplicação destes instrumentos de recolha de dados, pressupõe uma definição prévia de parâmetros tais como:

- O âmbito e objectivos do instrumento a construir;
- População a que se destinava e o contexto do estudo;
- Dimensão a investigar (amostragem = n);
- Tempo disponível.

No campo da metodologia da investigação, construímos um inquérito por questionário atendendo aos objectivos e hipóteses do nosso estudo e à informação que pretendíamos recolher. O inquérito por questionário constitui uma técnica de recolha de dados que consiste em colocar uma série de questões a um conjunto de inquiridos, em geral representativos de uma população, e tem por objectivo o conhecimento de opiniões, interesses ou expectativas.

Este instrumento permite obter um grande número de dados num curto espaço de tempo possibilitando a recolha de informações específicas relevantes, dado que no nosso estudo os dados quantitativos correspondem totalmente aos objectivos definidos e ao objecto de investigação.

Além disso, o inquérito por questionário permitiu-nos um campo mais vasto de aplicação, possibilitando a abordagem simultânea de um maior número de sujeitos, num curto espaço de tempo que era aquele que tínhamos disponível para esta investigação, garantindo simultaneamente o anonimato, impedindo que os respondentes tenham receio em responder.

Para a utilização adequada deste instrumento de recolha de dados, fundamentámo-nos em vários autores, nomeadamente Rodríguez *et al.* (1999), que defende que a utilização do questionário está mais associada a técnicas de investigação quantitativa que é o caso de um dos nossos métodos de estudo. É um método que, segundo Quivy e Campenhoudt (1998: 186) “...se presta bem a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática”. Também Tuckman (2005), defende que a utilização de um questionário para recolha de dados torna-se um processo mais cómodo e

económico, utilizando-se por esse motivo com maior frequência, embora limite os tipos de questões a formular e os tipos de respostas que se pode obter.

No entanto, De Landsheere (1976:75), argumenta que:

“...o questionário cobre dificilmente todos os aspectos de um problema (...) frequentemente as questões são colocadas em função da forma como o investigador percebe a situação”. E acrescenta ainda que “o questionário é um instrumento pouco fiel, sobretudo quando se trata de opiniões”.

Nesta perspectiva, foi nosso objectivo aprofundarmos a nossa investigação, tentando abranger ao máximo o maior número de aspectos do nosso problema de investigação, tornando-o mais fiável e completo através da utilização de dados qualitativos fornecidos através de um texto de análise crítica aos dados estatísticos resultantes do inquérito por questionário, produzido por dois sujeitos pertencentes à nossa amostra.

Estes dois instrumentos permitiu-nos ir ao encontro aos objectivos do nosso estudo, uma vez que o questionário aborda todas as questões que estão directamente relacionadas com as hipóteses de estudo que pretendemos responder; já o texto de análise crítica forneceu duas opiniões distintas e complementares ao nosso estudo, tornando-o mais rico e completo.

Pensamos que com estes instrumentos de recolha de dados, podemos recolher informação adequada e diversificada que nos pode, depois de analisada e triangulada, ser relevante para responder às nossas questões de investigação.

3.5.1. O Inquérito por questionário

A aplicação de um inquérito por questionário maioritariamente fechado e analisado estatisticamente através do programa Excel, teve como finalidade recolher dados que nos conduzissem aos objectivos do nosso estudo.

O inquérito por questionário foi construído e desenvolvido tendo por base os seguintes objectivos directamente relacionados com a nossa investigação:

- Identificar e caracterizar as concepções dos professores do 1º, 2º e 3º Ciclos, relativamente ao Novo Modelo de Avaliação de Desempenho dos Professores;

- Identificar e caracterizar as culturas profissionais defendidas pelos docentes e a sua influência na adesão às práticas avaliativas de desempenho;
- Enumerar as causas dos medos e resistências dos docentes relativamente ao novo modelo avaliativo;
- Identificar e caracterizar processos de avaliação e supervisão, que contribuam para a motivação dos docentes.

Este instrumento de recolha de dados, foi validado junto de um grupo de três professores com características semelhantes às da população, professores do 1º e 2º ciclos. Os três professores seleccionados para a validação do inquérito possuem especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, sendo que dois deles são do 2º Ciclo e não pertencem ao agrupamento em estudo e o terceiro pertence ao 1º ciclo e não tem turma atribuída.

Da validação dos inquéritos resultaram algumas reformulações e a inclusão de alguns aspectos de acordo com as sugestões dos respondentes.

O inquérito, na sua versão definitiva, é constituído essencialmente por questões maioritariamente fechadas, com respostas de escolha múltipla (variando entre 2 a nove opções de resposta), com mais do que uma escolha, estando limitado apenas a uma opção, na questão 1. A inclusão de respostas de escolha múltipla diferenciadas em cada questão, permitiu, em conformidade com o âmbito e enquadramento da questão, balizar os resultados a obter. A objectividade das questões não permitiu a utilização de uma escala tipo *likert*, dada a sua especificidade e singularidade.

O inquérito está estruturado em quatro partes organizadas e caracterizadas do seguinte modo:

o ***Parte 1 – Dados pessoais e profissionais***

Tem como principal objectivo identificar as características pessoais e profissionais dos respondentes. É composto por oito perguntas de resposta directa, incluindo: a idade, o sexo, o estabelecimento de ensino onde lecciona, o nível de ensino, o grupo de docência e área disciplinar, situação profissional, anos de serviço, escalão e índice em que se encontra.

○ **Parte 2 – Dados sobre a cultura profissional dos professores**

Diz respeito aos padrões característicos do relacionamento e às formas de associação entre os docentes deste agrupamento, reconhecendo atitudes, valores e hábitos predominantes, aferindo-se de que forma as culturas identificadas poderão influenciar a aceitação no que respeita a algumas regras do modelo de ADD. É composto por sete perguntas de resposta múltipla, incluindo as seguintes questões:

1. Como se reúne em trabalho pedagógico com os colegas de grupo ou nível de ensino?
2. De que forma organiza e planifica o seu trabalho na escola?
3. Com que frequência se reúne com os colegas a fim de desenvolver trabalho pedagógico?
4. Costuma esclarecer dúvidas com os colegas mais experientes da sua escola?
5. Como considero ser a minha relação com os professores da minha escola?
6. Com que frequência realizam partilha de boas práticas entre departamento/nível de ensino?
7. Com que frequência realiza projectos colectivos (exposições, clubes, teatros, feiras, ...) na sua escola?

○ **Parte 3 – Dados sobre a formação contínua e o desenvolvimento profissional**

Incide sobre a formação contínua frequentada pelo professor e em que medida essa formação poderá contribuir para o desenvolvimento profissional docente, equacionando se a mesma é mais benéfica num contexto supervisivo ou avaliativo. É composto por quatro perguntas de resposta múltipla, incluindo as seguintes questões:

1. Considera ter realizado formação contínua suficiente para desenvolver uma boa prática pedagógica com os seus alunos?

2. Considera a formação contínua necessária para a aquisição e actualização de conhecimentos e ainda útil para o desenvolvimento profissional de um professor? Sente que a formação contínua lhe tem fornecido ferramentas para fazer com que os seus alunos aprendam melhor?
3. Na sua perspectiva, o professor poderá desenvolver-se melhor profissionalmente num contexto supervisivo ou avaliativo?

o ***Parte 4 – Avaliação de Desempenho Docente***

Este ponto do questionário pretende incidir sobre a opinião dos respondentes sobre o novo modelo ADD, conhecendo as suas concepções e perspectivas, bem como os aspectos e regras que poderão estar na base da sua recusa a algumas das regras do novo modelo de ADD, ou, pelo contrário, na sua adesão a este processo. É composto por dezasseis questões de resposta múltipla, que passo a citar:

1. Com o início do processo avaliativo na sua escola, considera que as suas necessidades de formação são agora mais fáceis de detectar?
2. Considera-se bem informado relativamente ao processo de avaliação na sua escola?
3. Na sua opinião, considera este modelo de ADD mais justo e adequado do que o modelo utilizado anteriormente em 2007?
4. Como caracteriza a ADD?
5. Solicitou aulas assistidas?
6. Qual o motivo que o(a) levou a solicitar aulas assistidas?
7. Está de acordo com todos os itens constantes na sua ficha de avaliação individual?
8. Indique os aspectos que, se pudesse, excluiria da sua avaliação?
9. Considera que os instrumentos de avaliação utilizados no seu agrupamento são os adequados para a eficácia do novo modelo de ADD?
10. Considera que os relatores da sua escola possuem formação

adequada para o orientar no seu processo de desenvolvimento profissional?

11. Considera que os relatores da sua escola possuem formação adequada para o avaliar?
12. Pensa que haverá imparcialidade no decorrer do processo avaliativo em contexto escolar?
13. Sobre a avaliação baseada nas aulas assistidas, que opções considera mais pertinentes?
14. Com o novo modelo ADD que aspectos alteraram na sua vida profissional?
15. Na sua opinião, por quem deveriam ser avaliados os professores de cada escola?
16. Avalie o tempo dedicado e investido na sua avaliação no decorrer do presente ano lectivo.

No final do inquérito por questionário foi incluída, ainda, uma questão aberta. Esta questão, permite ao respondente comentar qualquer uma das questões anteriores, ou mesmo explicar algum outro comentário sobre a temática em questão, seja o modelo ADD, culturas profissionais ou desenvolvimento profissional, constituindo-se estes contributos, pelo carácter pessoal que assumem, como elementos enriquecedores da nossa investigação.

3.5.2. Texto de análise crítica

Após a análise estatística dos dados obtidos no inquérito por questionário aplicado aos docentes do 1º, 2º e 3º Ciclos do Agrupamento em estudo, optámos por aprofundar a nossa investigação e avançar na nossa pesquisa, pelo que solicitámos uma análise interpretativa em forma de composição, destes resultados a dois elementos pertencentes à CCAD do referido agrupamento.

A utilização desta técnica de recolha de dados, foi solicitado a dois sujeitos da nossa amostragem, com o objectivo de poder obter duas opiniões distintas sobre os dados adquiridos na análise estatística dos inquéritos por questionário.

A interpretação aos dados estatísticos e a percepção que estes dois elementos têm do contexto onde decorre este estudo, possibilita-nos obter diferentes opiniões provenientes da interpretação pessoal que cada sujeito possui dos dados obtidos e que posteriormente serão comparados e confrontados com toda a informação adquirida através das restantes técnicas de recolha de dados.

Neste estudo, a elaboração do texto crítico, foi realizado com base na análise aos dados estatísticos, tendo em conta os seguintes itens ou pontos mais importantes:

- A cultura profissional mais saliente no corpo docente do agrupamento em estudo;
- A organização do trabalho no meio escolar;
- As necessidades de formação indispensáveis ao desenvolvimento profissional do corpo docente;
- As concepções sobre o modelo de ADD dos professores e as posições defendidas relativamente ao mesmo;
- As regras de ADD menos aceites pelos docentes;
- A solicitação de aulas assistidas;
- O contexto superviso e avaliativo no desenvolvimento profissional do professor;
- A formação específica dos professores relatores.

Face aos conhecimentos que estes dois elementos pertencentes à CCAD têm da escola onde trabalham e do próprio agrupamento, tendo em conta a sua antiguidade e tempo de serviço neste agrupamento, conhecendo os processos que lá se desenvolvem e os profissionais que nela trabalham, a leitura e interpretação que fazem da análise dos dados quantitativos, será um contributo e uma mais-valia que enriquece e valoriza o nosso estudo.

Estes dois elementos pertencem ainda ao grupo de relatores seleccionados para conduzir o processo de avaliação dos docentes neste agrupamento, possuindo assim um conhecimento inerente à sua função e uma opinião mais formada sobre a ADD.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos através do inquérito, procurando posteriormente, fazer uma leitura interpretativa dos mesmos. Para efectuarmos uma apresentação, de forma mais simples e clara, dada a complexidade da informação e a preocupação de tornarmos este trabalho de fácil compreensão, passamos a descrever os dados resultantes da aplicação do inquérito por questionário, da questão aberta final do inquérito por questionário e do texto de análise crítica que pretende analisar as concepções dos professores do 1º, 2º e 3º ciclos do Agrupamento de Escolas da Venda do Pinheiro.

A utilização da informação quantitativa, obtida a partir da aplicação dos inquéritos por questionários aos sujeitos do agrupamento e a sua complementação com a informação qualitativa, pode contribuir para substanciar e incrementar rigor à análise e interpretação dos dados referentes ao tema em estudo.

Procurar-se-á fazer uma interpretação o mais possível contextualizada com a realidade dos factos. No entanto, os factos que poderão ocorrer neste contexto específico, poderão não acontecer, ainda que em situações idênticas, mas noutros contextos, noutras realidades onde outros actores interagem. Por exemplo, a percepção dos docentes deste agrupamento sobre a ADD poderá não corresponder à percepção dos docentes de outro agrupamento, revelando-se, neste caso, complexa a validade externa deste estudo.

Faremos uma breve caracterização dos sujeitos do estudo, com base nas respostas dos inquéritos.

Ao procedermos à apresentação dos dados, optámos pela elaboração de quadros, tabelas e gráficos, de acordo com as categorias que foram surgindo no inquérito por questionário aplicado. A interpretação dos quadros, tabelas e gráficos visará encontrar pontos comuns, divergentes ou singulares nos sujeitos relativamente a cada aspecto analisado.

Com base nos dados apresentados, teceremos uma síntese interpretativa final, como conclusão do capítulo, compondo algumas ilações/deduções sobre os mesmos dados, não esquecendo que se limitam a uma pequena amostra de um caso particular.

4.1. Caracterização dos sujeitos de investigação

Os sujeitos que participaram no nosso estudo, exercem funções docentes no 1º, 2º e 3º ciclos no Agrupamento de Escolas da Venda do Pinheiro, tendo-lhes sido entregues os questionários aleatoriamente por cada Coordenadora de Departamento, sendo distribuídos da seguinte forma:

- Departamento 1º ciclo – seis para cada um dos três estabelecimentos do 1º Ciclo;
- Departamento M/CN – cinco para o 2º ciclo e 6 para o 3º ciclo;
- Departamento Línguas – dois para o 2º ciclo e 6 para o 3º ciclo;
- Departamento CSH – quatro para o 2º ciclo e 3 para o 3º ciclo;
- Departamento Expressões – oito para o 2º ciclo e 7 para o 3º ciclo.

Procederemos à caracterização dos sujeitos de investigação, com base nas respostas obtidas nos respectivos inquéritos por questionário aplicados, os quais apresentamos no seguinte quadro:

				Frequência (f)	
NÍVEIS DE ENSINO	1º Ciclo n = 18	Idade (anos)	26 a 35	6	33,3
			36 a 45	8	44,4
			46 a 55	3	16,6
		Sexo	+ de 55	1	5,5
			Feminino	16	88,8
		Situação Profissional	Masculinos	2	11,1
			QA	9	50
			QZP	2	11,1
		Anos de serviço*	Contratado	7	38,8
			Outro	-----	-----
			0	-----	-----
			1 a 4	2	11,1
			5 a 10	6	33,3
		Escalão	+ de 10	10	55,5
			1	7	38,8
	2		5	27,7	
	3		3	16,6	
	4		1	5,5	
	5		1	5,5	
	2º Ciclo n = 19	Idade (anos)	6 ao 10	1	5,5
			26 a 35	8	42,2
			36 a 45	6	31,5
		Sexo	46 a 55	2	10,5
			+ de 55	3	15,7
		Situação Profissional	Feminino	14	73,6
			Masculinos	5	26,3
			QA	7	36,8
		Anos de serviço*	QZP	2	10,5
			Contratado	10	52,6
			Outro	-----	-----
			0	1	5,2
			1 a 4	2	10,5
		Escalão	5 a 10	7	36,5
			+ de 10	9	47,3
	1		11	57,8	
	2		1	5,2	
	3		3	15,7	
	4		-----	-----	
	3º Ciclo n = 22	Idade (anos)	5	2	10,5
6 ao 10			2	10,5	
26 a 35			5	22,72	
Sexo		36 a 45	10	45,45	
		46 a 55	7	31,81	
Situação Profissional		+ de 55	-----	-----	
		Feminino	20	90,90	
		Masculinos	2	9,09	
Anos de serviço*		QA	18	81,81	
		QZP	-----	-----	
		Contratado	4	18,18	
		Outro	-----	-----	
		0	2	9,09	
Escalão		1 a 4	1	4,54	
		5 a 10	2	9,09	
	+ de 10	17	77,27		
	1	5	22,72		
	2	5	22,72		
	3	3	13,63		
Escalão	4	2	9,09		
	5	3	13,63		
	6 ao 10	4	18,18		
	6 ao 10	4	18,18		

Quadro nº 2 - Características dos professores respondentes ao inquérito (n = 59)

*Dados relativos a 31 de Agosto de 2010.

Dos cinquenta e nove respondentes ao questionário, 15% são do sexo masculino, e 85 % são do sexo feminino, verificando-se uma predominância essencialmente feminina em qualquer dos ciclos, sendo ainda mais notório no 1º Ciclo do ensino básico, correspondendo à imagem que possuímos da profissão.

Quanto à faixa etária, concentra-se, maioritariamente, entre os 36 e 45 anos com 40,6% (principalmente no 1º e 3º ciclos), seguida da faixa etária dos 26 e 35 anos com 32,3%, de 26,4% para a faixa etária dos 46 aos 55 anos e, por fim, com 6,7%, a faixa etária com mais de 55 anos, verificando, assim, em conformidade com os dados analisados, tratar-se de um grupo docente com uma média de idades maioritariamente inferior a 35 anos.

No entanto, apesar de se verificar um maior número de respondentes na faixa etária dos 36 aos 45 anos, em termos profissionais, 57,6% pertence ao quadro de agrupamento em estudo, compensando os 35,6% de contratados que estão em maior quantidade no 1º e 2º ciclos, sendo apenas 6,8% os respondentes que estão em quadro de zona pedagógica.

Relativamente ao tempo de serviço, cerca de 61% tem mais de 10 anos de serviço, estando a maioria entre o 1º e o 3º escalões da carreira, 25,5% tem entre 5 a 10 anos de serviço, 8,5% tem entre 1 a 4 anos de serviço e apenas 5% não tem ainda tempo de serviço.

Da análise destes dados, podemos destacar que se trata de um grupo de professores tendencialmente entre os 36 e 45 anos de idade, por isso, com alguma experiência profissional, mais de 10 anos de serviço, a maioria numa situação estável por pertencerem ao quadro de agrupamento. No entanto, é de salientar a existência de um grande número de professores contratados, que, apesar de já possuírem alguns anos de serviço (até 10 anos), ainda se encontram em situação precária de trabalho, não estando ainda vinculados a um agrupamento.

4.2. Apresentação dos dados quantitativos

4.2.1. Culturas Profissionais

Neste ponto, apresentamos os dados relativos à 2ª parte do questionário sobre a cultura profissional predominante no agrupamento em estudo.

Os dados serão apresentados de acordo com as respectivas questões: Com que frequência se reúne com os colegas em trabalho (dados do gráfico nº 1); De que forma realiza e planifica o trabalho na escola com os colegas (dados do gráfico nº 2) Com que frequência se reúne com os colegas a fim de desenvolver trabalho pedagógico (dados do gráfico nº 3); Com quem esclarece dúvidas na escola (dados do gráfico nº 4 e quadro nº 3); Como é a relação com os colegas na escola; Com que frequência partilha boas práticas e realiza projectos na escola (dados do quadro nº3).

Gráfico nº 1 – Como é efectuada a reunião com os colegas de grupo ou nível de ensino

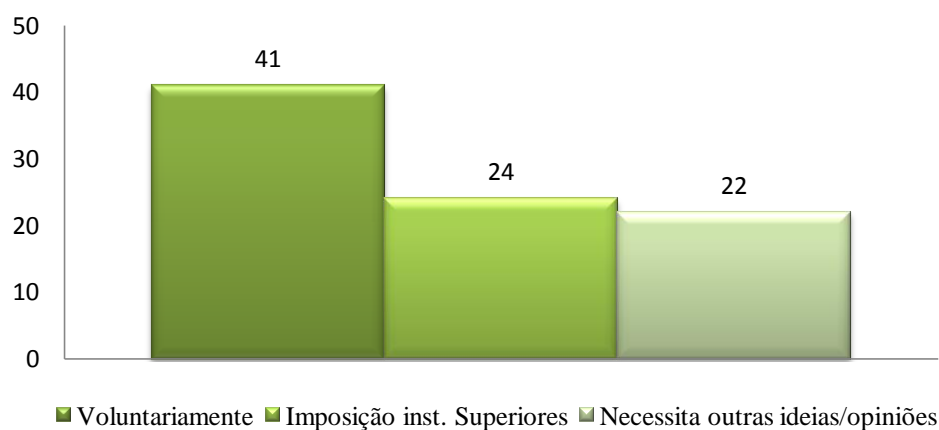
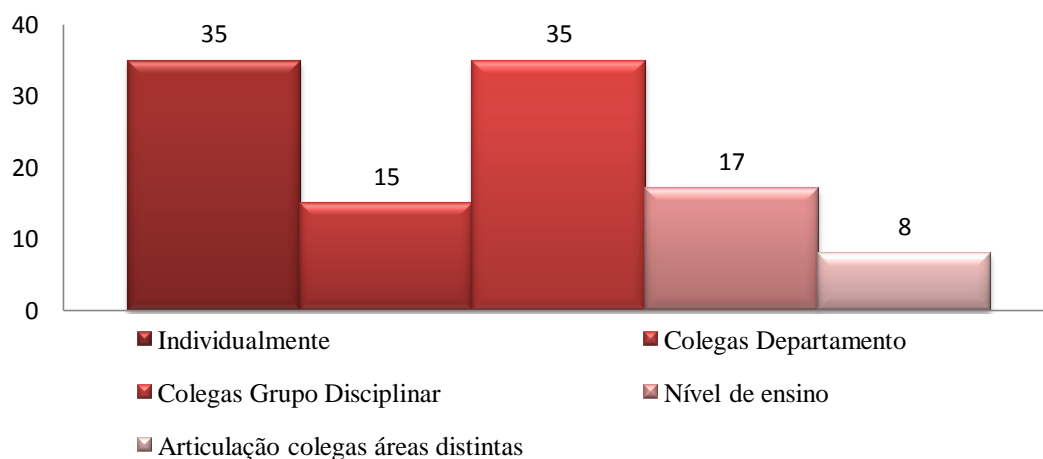
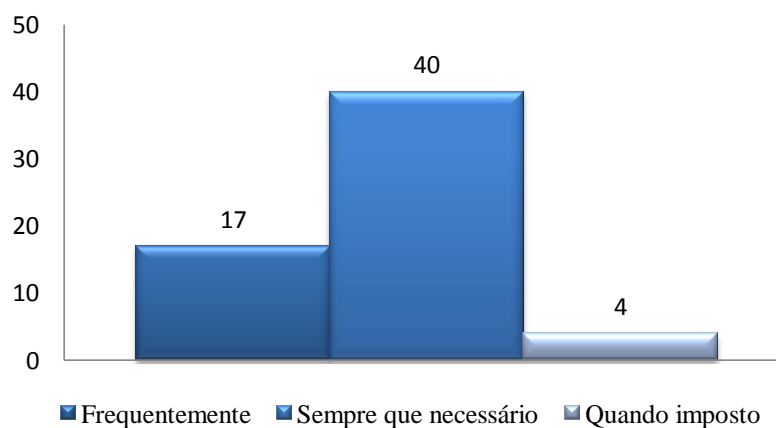


Gráfico n° 2 – De que forma é planificado e organizado o trabalho na escola



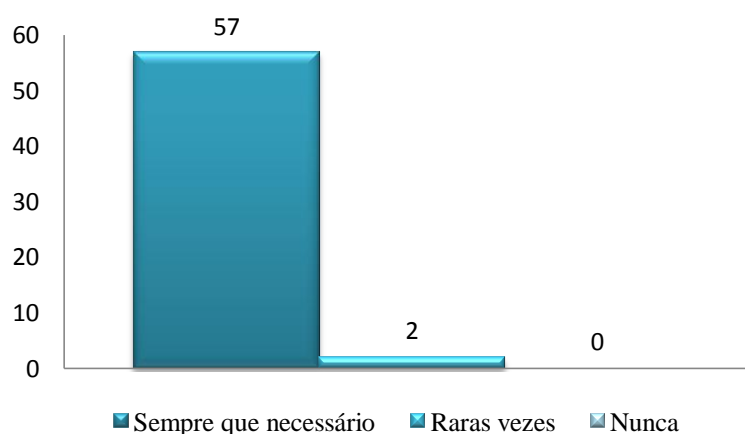
Quanto à forma como é planificado e organizado o trabalho na escola, verifica-se que 59% o prefere fazer individualmente ou com os colegas do grupo disciplinar, 29% por nível de ensino, 25% com os colegas do departamento e apenas 14% em articulação com outros colegas de áreas distintas.

Gráfico n°3 – Com que frequência se reúne com os colegas a fim de desenvolver trabalho pedagógico



Dos respondentes, 68% referiram que se reúnem com os colegas sempre que necessário, a fim de desenvolver trabalho pedagógico, 29% referiram que se reúnem frequentemente e apenas 7% referem que só se reúnem quando é imposto.

Gráfico nº4 – Frequência sobre esclarecimento de dúvidas com os colegas mais experientes da escola



Questões	Hipóteses	Frequência (f)	%
-Com que frequência esclarece dúvidas com os colegas mais experientes da sua escola.	<i>Sempre que necessário</i>	57	97%
	<i>Raras vezes</i>	2	3%
	<i>Nunca</i>	0	0%
-Qual a relação com os professores da escola.	<i>Competição</i>	0	0%
	<i>Cooperativismo/Colaboração</i>	59	100%
	<i>Individualismo</i>	1	2%
-Com que frequência realizam partilha de boas práticas entre departamento/nível de ensino.	<i>Sempre que necessário</i>	48	81%
	<i>Raras vezes</i>	9	15%
	<i>Nunca</i>	2	3%
-Com que frequência realizam projectos colectivo (exposições, clubes, teatro, feiras...) na escola.	<i>Sempre que necessário</i>	50	85%
	<i>Raras vezes</i>	9	15%
	<i>Nunca</i>	0	0%

Quadro nº 3 – Culturas profissionais defendidas

O quadro nº 3 mostra que é notória a frequência com que os docentes do agrupamento esclarecem dúvidas com os colegas mais experientes do agrupamento, sendo que 97% responderam que esclarecem dúvidas sempre que necessário, contra apenas 3% que o fazem raras vezes e de 0% o que nunca o fazem.

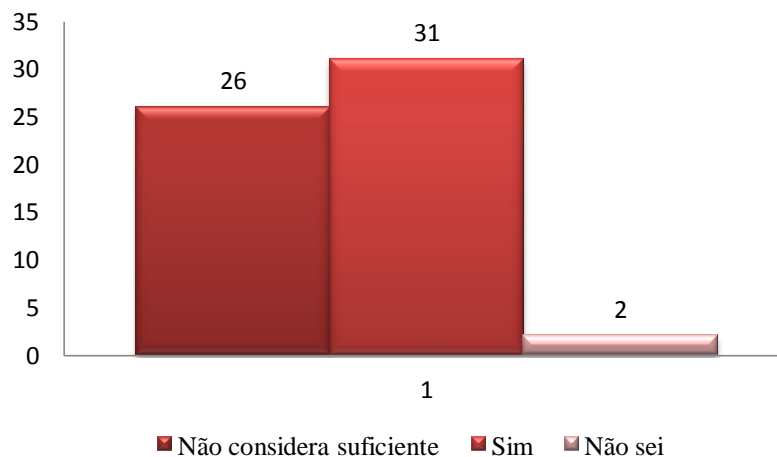
4.2.2. Formação contínua/ Desenvolvimento profissional

Neste ponto, apresentamos os dados relativos à 3ª parte do inquérito por questionário sobre a formação contínua e o desenvolvimento profissional, predominante no agrupamento em estudo.

Os dados serão apresentados de acordo com as respectivas questões:

Considera ter realizado formação contínua suficiente para desenvolver uma boa prática pedagógica com os seus alunos? (ver gráfico nº5); Considera a formação contínua necessária para a aquisição e actualização de conhecimentos e ainda útil para o desenvolvimento profissional de um professor?; Sente que a formação contínua lhe tem fornecido ferramentas para fazer com que os seus alunos aprendam melhor? (ver quadro nº4); Na sua perspectiva, o professor poderá desenvolver-se melhor profissionalmente num contexto supervisivo ou avaliativo? (ver gráfico nº6).

Gráfico nº5 – Necessidade de formação contínua



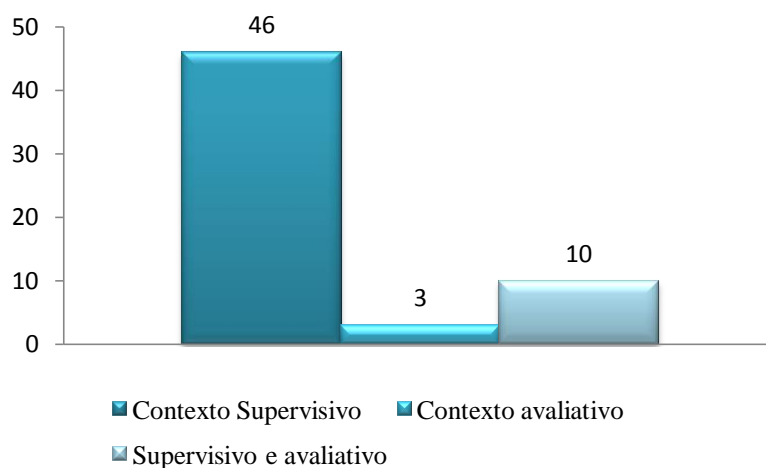
Quanto a esta questão, cerca de 53% dos inquiridos respondeu afirmativamente contrariamente a uma percentagem relativamente próxima da anterior (44%) que considera ainda não ter formação suficiente, sendo apenas de 3% os que não sabem responder.

Questões	Hipóteses	Frequência (f)	%
-Considera a formação contínua necessária para a aquisição e actualização de conhecimentos e ainda útil para o desenvolvimento profissional de um professor?	<i>Sim</i>	56	95%
	<i>Não</i>	3	5%
	<i>Não tenho opinião</i>	0	0%
-Sente que a formação contínua lhe tem fornecido ferramentas para fazer com que os seus alunos aprendam melhor?	<i>Sim</i>	47	80%
	<i>Não</i>	8	14%
	<i>Não tenho opinião</i>	4	7%

Quadro nº4 – Frequência sobre a utilidade da formação contínua para a aquisição e actualização de conhecimentos e fornecimento de ferramentas úteis para os alunos.

O quadro nº 4 aponta para a importância manifestada pelos docentes no que se refere à necessidade de formação contínua para aquisição e actualização de conhecimentos (95%), considerando-a útil para o seu desenvolvimento profissional, verificando-se ainda que 80% considera que essa mesma formação fornece ferramentas muito proveitosas para que os seus alunos aprendam melhor.

Gráfico n°6 – Desenvolvimento profissional num contexto supervisoivo ou avaliativo.



É de salientar o facto de 78% dos respondentes considerar unicamente o contexto supervisoivo como o mais favorável ao seu desenvolvimento profissional, ao passo que somente 17% dos respondentes considera o contexto supervisoivo e avaliativo o mais favorável ao desenvolvimento profissional. Os restantes 5% dos respondentes, consideram o contexto unicamente avaliativo como o mais favorável ao desenvolvimento profissional docente.

4.2.3. Avaliação e Desempenho Docente

Neste ponto, apresentamos os dados relativos à 4ª parte do inquérito por questionário sobre a Avaliação e Desempenho Docente, predominante no agrupamento em estudo.

Os dados serão apresentados de acordo com as respectivas questões: Com o início do processo avaliativo na sua escola, considera que as suas necessidades de formação são agora mais fáceis de detectar? ; Considera-se bem informado relativamente ao processo de avaliação na sua escola? ; Na sua opinião, considera este modelo de ADD mais justo e adequado do que o modelo utilizado anteriormente em 2007? (ver dados do quadro n°5); Como caracteriza a ADD? (ver gráfico n°7); Solicitou aulas assistidas; Qual o motivo que o(a) levou a solicitar aulas assistidas (quadro n° 6); Está de acordo com todos os itens

constantes na sua ficha de avaliação individual; Indique os aspectos que, se pudesse, excluiria da sua avaliação (ver quadro nº8); Considera que os instrumentos de avaliação utilizados no seu agrupamento são os adequados para a eficácia do novo modelo de ADD (ver gráfico nº 8); Considera que os relatores da sua escola possuem formação adequada para o orientar no seu processo de desenvolvimento profissional; Considera que os relatores da sua escola possuem formação adequada para o avaliar; Pensa que haverá imparcialidade no decorrer do processo avaliativo em contexto escolar (ver quadro nº9); Sobre a avaliação baseada nas aulas assistidas, quais as opções considera ser mais pertinentes (gráfico nº9); Com o novo modelo ADD que aspectos alteraram na sua vida profissional; Na sua opinião por quem deveriam ser avaliados os professores de cada escola (gráfico nº 10); Avalie o tempo dedicado e investido na sua avaliação no decorrer do presente ano lectivo.

Questões	Hipóteses	Frequência (f)	%
- Com o início do processo avaliativo na sua escola, considera que as suas necessidades de formação são agora mais fáceis de detectar?	<i>Sim</i>	8	14%
	<i>Não</i>	31	53%
	<i>Sem opinião</i>	19	32%
- Considera-se bem informado(a) relativamente ao processo de avaliação na sua escola?	<i>Sim</i>	42	71%
	<i>Não</i>	13	22%
	<i>Sem opinião</i>	3	5%
- Na sua opinião, considera este modelo de ADD mais justo e adequado do que o modelo utilizado anteriormente, até 2007?	<i>Sim</i>	5	8%
	<i>Não</i>	35	59%
	<i>Sem opinião</i>	18	31%

Quadro nº5 – Análise do modelo ADD.

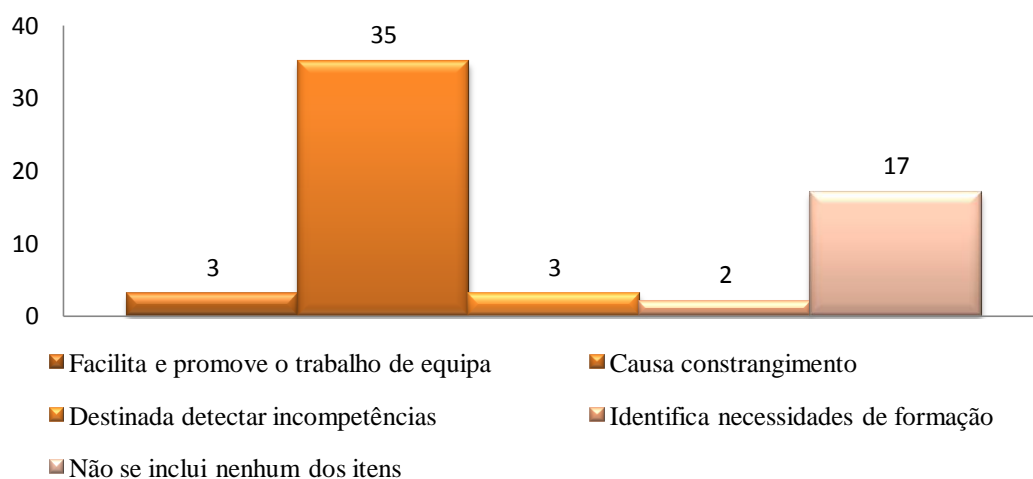
Da análise dos dados obtidos no quadro nº5, é possível constatar que 53% dos inquiridos considera que apesar de se ter dado início ao processo avaliativo no agrupamento em estudo, tal facto não contribuiu para que se detectasse com mais

facilidade as suas necessidades de formação, sendo apenas de 14 % os inquiridos que considera ser mais fácil detectar as suas necessidades de formação, com o início do processo supervisivo.

Nesta questão verificou-se que uma percentagem significativa de respondentes, cerca de 32%, ainda não tem opinião formada sobre este assunto. Tal facto poderá estar relacionado com a pouca informação que 22% dos inquiridos dizem ter relativamente ao processo de avaliação da sua escola, sendo mínima a percentagem de inquiridos que responderam que não têm opinião, 5%. No entanto, 71% respondeu estar bem informada relativamente ao mesmo processo.

No que respeita à adequação e fiabilidade deste modelo, 59% dos inquiridos consideram-no menos justo e adequado que o modelo utilizado até 2007, sendo muito baixa a percentagem de inquiridos que respondeu afirmativamente, cerca de 8%. Nesta questão, 31% não tem opinião formada sobre o assunto, continuando a verificar-se um valor relativamente alto de abstenção.

Gráfico n°7 – Caracterização do modelo de ADD



A leitura do gráfico n°7, permite evidenciar como característica mais apontada ao modelo de ADD, pelos respondentes, o seu aspecto constrangedor e que dificulta o trabalho de equipa, com um valor de 59% de respostas dadas. Verifica-se que cerca de 29% dos respondentes não consideraram qualquer das hipóteses como válidas para a sua

opinião. Os dois valores mais destacados neste gráfico apresentam uma grande divergência em comparação com as restantes opções que apresentam valores muito inferiores, entre os 3 e os 5%.

Questões	Hipóteses	Frequência (f)	%
- Solicitou aulas assistidas?	<i>Sim</i>	24	41%
	<i>Não</i>	34	58%
- Qual o motivo que o levou a solicitar aulas assistidas?	<i>Melhorar o desempenho enquanto profissional</i>	2	3%
	<i>Melhorar as práticas pedagógicas</i>	0	0%
	<i>Está num escalão que assim o exige</i>	14	24%
	<i>No meu grupo disciplinar todos o fizeram</i>	0	0%
	<i>Não quer ser prejudicado de alguma forma por não as solicitar</i>	9	15%

Quadro nº6 – Frequência de aulas assistidas e motivo para as solicitar.

Observando o quadro nº 6, no presente ano lectivo, verificou-se que uma maior percentagem de inquiridos (58%), não solicitou aulas assistidas como parte do seu processo avaliativo. De salientar que, cerca de metade dos respondentes solicitaram aulas assistidas, podendo, assim, ascender às classificações de *Muito Bom ou Excelente*.

Dos inquiridos que solicitaram aulas assistidas, cerca de 24% fê-lo por estar num escalão que assim o exige, destacando-se também uma grande percentagem, cerca de 15%, que solicitou aulas assistidas por não querer ser prejudicado de alguma forma, caso não o faça. Relativamente às restantes três hipóteses variaram entre os 0 e 3%.

Situação profissional \ Aulas assistidas	SIM	NÃO
	QUADRO DE AGRUPAMENTO	17
QUADRO DE ZONA PEDAGÓGICA	1	3
CONTRATADO	8	12

Quadro nº7 – Relação entre a situação profissional e o requerimento de aulas assistidas.

Comparando e confrontando os resultados obtidos na questão número 16, sobre o requerimento de aulas assistidas e a situação profissional dos professores do agrupamento em estudo, é possível verificar uma grande disparidade entre os contratados no que respeita às aulas assistidas. Assim, verifica-se que dos vinte contratados que fazem parte deste estudo, apenas 40% solicitaram aulas assistidas, sendo que os restantes 60% não o fizeram. No que respeita aos professores do quadro de agrupamento a percentagem esteve equilibrada com 50% a solicitarem contra outros 50% que não o fizeram.

Questões	Hipóteses	Frequência (f)	%
- Está de acordo com todos os itens constantes na sua ficha individual?	<i>Sim</i>	18	31%
	<i>Não</i>	40	68%
- Indique os aspectos que, se pudesse, excluiria da sua avaliação?	<i>A ficha de auto-avaliação</i>	6	10%
	<i>As aulas assistidas</i>	16	27%
	<i>Avaliação por professores relatores sem especialização</i>	29	49%
	<i>Avaliação por professores relatores com especialização</i>	3	5%
	<i>A subida de escalão por quotas</i>	47	80%
	<i>As menções atribuídas</i>	9	15%
	<i>Nenhuma das anteriores</i>	4	7%

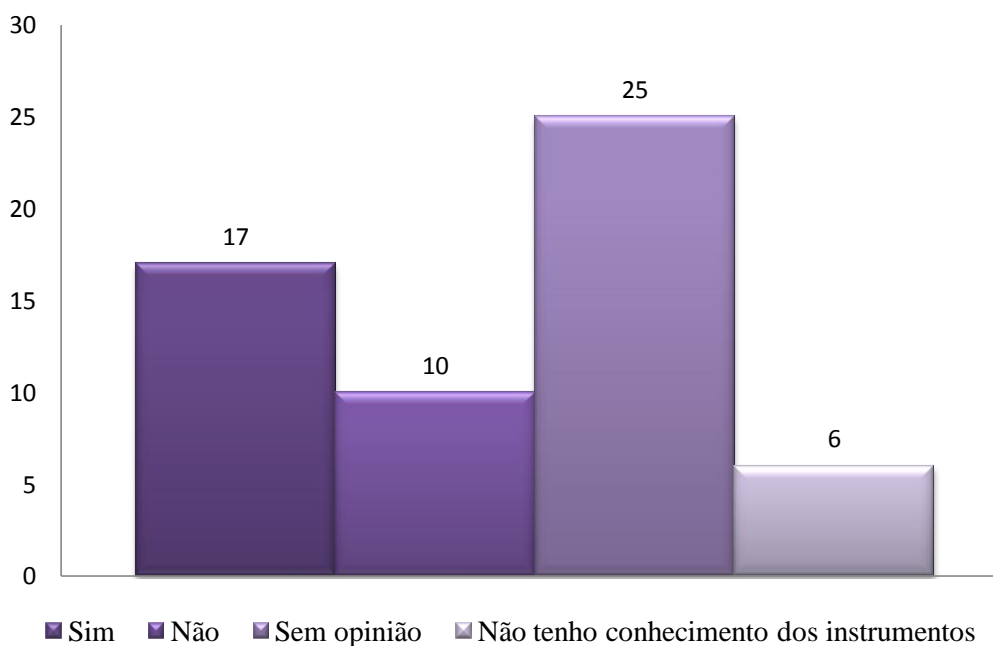
Quadro nº8 – Ficha individual e aspectos da ADD.

Tendo em conta a análise do quadro nº 8 sobre os itens constantes na ficha individual de avaliação, verifica-se um elevado grau de discordância (68%), contrariamente a 31% dos respondentes que consideram válidos, todos os itens constantes na ficha de avaliação.

No entanto, quase todos os respondentes ponderam e indicam algum aspecto que excluiriam da sua avaliação, sendo apenas 4% os que não retirariam qualquer um dos pontos mencionados da sua avaliação. Assim, os respondentes consideram que a subida de escalão é o aspecto considerado mais prejudicial neste modelo avaliativo, sendo o mais seleccionado pelos inquiridos, com 80% das respostas. Verifica-se ainda que 49% dos inquiridos consideram que a sua avaliação não deve ser efectuada por professores relatores sem especialização, sendo apenas 5% os que consideram a avaliação não deve ser realizada por professores com especialização.

A supressão das aulas assistidas foi a terceira mais seleccionada pelos respondentes com 27% das respostas, seguida de 15% para a exclusão das menções atribuídas no final do ciclo avaliativo e por fim, 10% dos respondentes, consideram que retirariam a ficha de auto-avaliação do processo de ADD.

Gráfico nº8 – Adequação dos instrumentos de avaliação no agrupamento



Relativamente à adequação dos instrumentos de avaliação no agrupamento, as opiniões dividem-se, 42% dos respondentes não têm opinião formada e 29% consideram que os instrumentos utilizados no agrupamento são adequados para a eficácia do modelo de ADD. Por outro lado, 17% considera que os instrumentos não são os adequados e 10% não tem qualquer conhecimento sobre os mesmos.

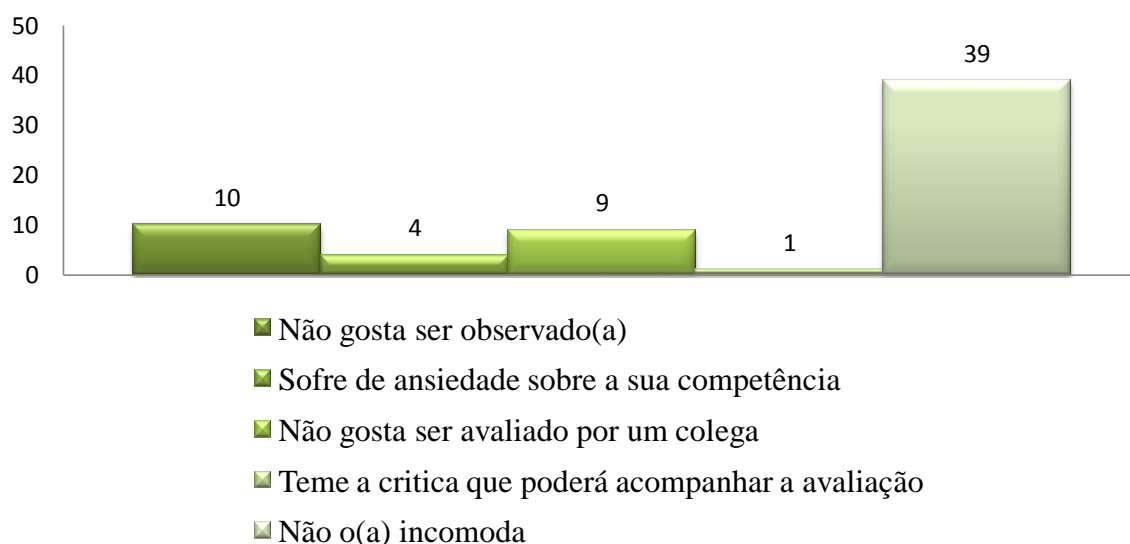
Questões	Hipóteses	Frequência (f)	%
- Considera que os relatores da sua escola possuem formação adequada para o orientar no seu processo de desenvolvimento profissional?	<i>Sim</i>	23	39%
	<i>Não</i>	10	17%
	<i>Não sei</i>	22	37%
- Considera que os relatores da sua escola possuem formação adequada para o avaliar?	<i>Sim</i>	26	44%
	<i>Não</i>	10	17%
	<i>Não sei</i>	21	36%
- Pensa que haverá imparcialidade no decorrer do processo avaliativo em contexto de escola?	<i>Sim</i>	32	54%
	<i>Não</i>	25	42%

Quadro nº9 – Formação dos relatores e imparcialidade no processo avaliativo.

No que diz respeito à formação dos relatores seleccionados pelo agrupamento para orientar e pôr em prática todo o processo avaliativo, 44% dos respondentes referem que os relatores possuem formação adequada para os encaminhar durante toda a avaliação, em oposição a cerca de 17% dos respondentes que consideram que os mesmos não possuem formação suficiente para desempenhar esse papel. Existe, no entanto, um elevado grau de abstenção de cerca de 36% dos respondentes que não sabe qual a formação adquirida pelos respectivos relatores para desempenhar este cargo. Confrontando estes dados com os da questão anterior, verifica-se uma elevada concordância e coerência relativamente à questão sobre se os relatores possuem formação adequada para orientar o professor no seu processo de desenvolvimento profissional, observando-se percentagens muito próximas das da segunda questão, para a hipótese *sim* obteve-se 39 e 40%, para a hipótese *não* obteve-se 17% em ambas as respostas e *não sei* com 37 e 36%, como se pode observar no quadro nº9.

Ainda em relação ao processo avaliativo do desempenho docente no agrupamento, cerca de 54% dos respondentes pensam existir imparcialidade em todo o processo de ADD, contrariamente a uma relevante percentagem (42%) que refere não existir imparcialidade no decorrer de todo o processo avaliativo.

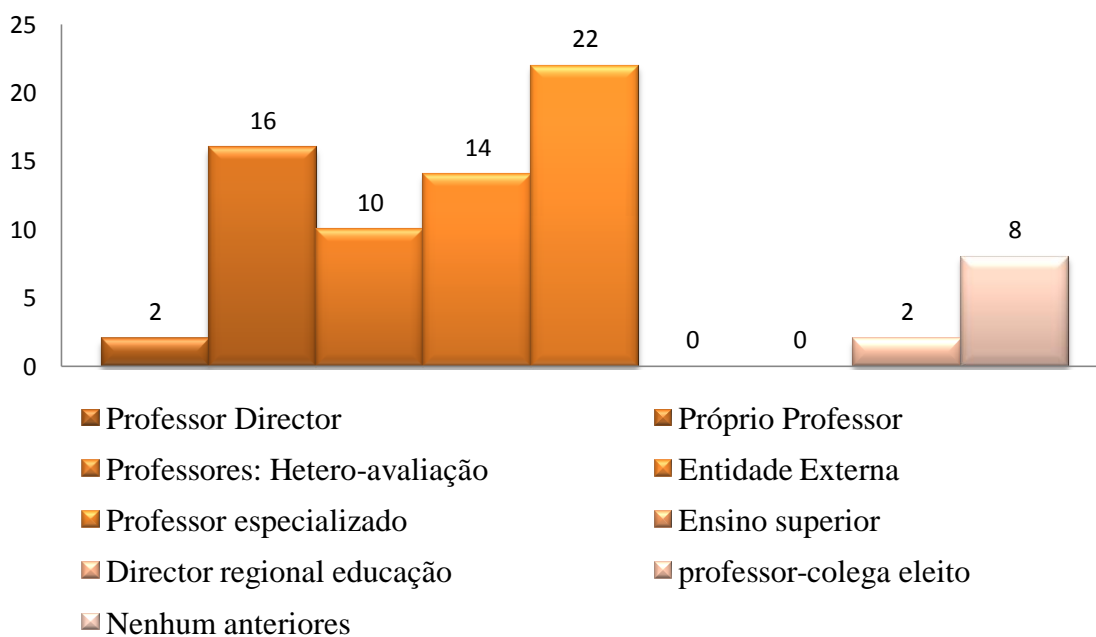
Gráfico n°9 – Apreciações sobre as aulas assistidas



Da análise do gráfico n°9, a opinião dos respondentes sobre a avaliação baseada nas aulas assistidas é de que, no geral, as aulas assistidas não são preocupantes nem incomodam os professores deste agrupamento (66%), contrariamente a 17% e 15% que não gostam de ser observados ou avaliados por um colega, respectivamente.

Quando questionados sobre se o modelo de ADD aplicado em 2007 alterou em algum aspecto a sua vida profissional, 69% dos professores foi da opinião que nada alteraram na sua vida profissional desde a implementação deste modelo, verificando-se apenas um valor mais significativo seguidamente ao anterior, em que 19% dos respondentes consideraram que intensificaram o trabalho colaborativo com os colegas de grupo ou nível de ensino, desde a implementação da ADD.

Gráfico n°10 – Elementos que realizam a avaliação de ADD



Relativamente à análise do gráfico n° 10, verifica-se uma grande disparidade nos dados obtidos. Quanto à opinião sobre quem deverá realizar a avaliação aos professores do agrupamento, as percentagens variantes entre os 0% e 3% são relativas à avaliação pelo professor director, pelo ensino superior e pelo Director regional de educação.

As opiniões mais escolhidas pelos respondentes convergem no que diz respeito à avaliação realizada por um professor especializado (37%), pelo próprio professor (27%) ou por uma entidade externa (24%). As restantes questões mais respondidas variaram entre a hetero-avaliação em grupo (17%) e nenhuma das respostas (14%).

Quanto ao tempo dedicado e investido na avaliação no presente ano lectivo, 36% dos respondentes são unânimes e consideram-no proveitoso, sendo que 31% e 22% discordam e consideram-no pouco ou nada proveitoso, respectivamente.

Verifica-se ainda que cerca de 7% acham que o tempo investido foi muito proveitoso.

Através das questões abertas existentes no final do questionário, pudemos esclarecer e aprofundar alguns dos aspectos identificados ao longo do mesmo, permitindo ao mesmo tempo, contextualizar as opiniões dos professores sobre o novo modelo de ADD.

4.3. Apresentação dos dados qualitativos

Neste ponto, apresentamos os dados qualitativos obtidos, tanto na questão aberta do inquérito por questionário, como no texto de análise crítica efectuado pela Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais e pela Coordenadora do 1º Ciclo do agrupamento relativo aos dados obtidos no tratamento estatístico do questionário.

Neste sentido, no espaço onde se apresenta a questão aberta final, no inquérito por questionário, dirige-se um apelo aos respondentes com o objectivo de tecerem comentários ou considerações que lhes pareçam úteis, pretendendo-se que os mesmos exponham e transmitam livremente a sua opinião pessoal sobre os temas abordados no inquérito por questionário ou mesmo sobre alguma questão que não esteja contemplada no mesmo, libertando-se das questões direccionadas/fechadas e dando espaço à sua liberdade de expressão e de pensamento.

Os dados da questão aberta final do inquérito por questionário, onde o sujeito inquirido deixa considerações e/ou comentários que lhe pareçam úteis, serão apresentados e transcritos em primeiro lugar, seguindo-se a transcrição dos dados obtidos nos textos de análise crítica elaborados pela Coordenadora do 1ª Ciclo, seguidos pela Coordenadora do 2º e 3º ciclos de Matemática e Ciências Experimentais.

A leitura, interpretação e análise dos comentários dos seis professores respondentes à questão aberta final do inquérito por questionário, permite-nos compreender de certa forma, o significado deste novo modelo para os professores do agrupamento em estudo.

Nesse sentido, um dos professores respondentes, colocou um comentário, destacando este processo como “...quase artificial de avaliação, baseado em observações esporádicas e esperadas pelos professores, feita por elementos exteriores” referindo que as aulas assistidas são uma das regras do modelo que poderá “... condicionar o desempenho visualizado para melhor ou pior, falsificando, digo artificializando resultados...”, reforçando a opinião geral dos respondentes nos resultados quantitativos, sobre a exclusão das aulas assistidas do processo de avaliação, quando referem que apenas solicitaram aulas assistidas, porque estão num escalão que assim o exige e porque não pretendem ser prejudicados caso não as solicitem, não reconhecendo que as mesmas conduzam a qualquer melhoria para a sua prática pedagógica ou desempenho profissional.

Um outro comentário diz respeito à efectiva necessidade de um processo avaliativo nas escolas, no entanto, o mesmo não deverá ser feito “... *por pares pois não há imparcialidade total.*” Esta opinião é reforçada por quase metade dos respondentes ao inquérito por questionário (42%) quando referem não existir imparcialidade no decorrer de todo o processo avaliativo, no entanto, é de salientar que mais de metade (54%) referiram existir imparcialidade no processo de ADD.

No que respeita ao tempo investido por cada professor no seu processo avaliativo, um dos sujeitos respondente, refere que o novo modelo de ADD toma muito do tempo necessário ao professor, “...*temos vida para além da escola...*”, sendo corroborado por outro respondente que aponta o mesmo modelo como excessivamente burocrático “... *só dá mais trabalho para o professor que tem tanto que fazer...*” sugerindo mesmo a suspensão deste processo. Este último respondente salienta, ainda, que a auto-avaliação é necessária e vantajosa para o processo contínuo de aprendizagem do professor, referindo que “... *a auto-avaliação sempre esteve presente no meu trabalho, de forma proveitosa e positiva...*”, confirmando-se esta opinião nas respostas obtidas nos questionários, uma vez que a auto-avaliação foi o aspecto menos escolhido para ser excluído da avaliação.

No que respeita à leitura, interpretação e análise, realizada pela Coordenadora do 1º Ciclo, dos dados obtidos no tratamento estatístico do inquérito por questionário, apresentados no ponto 4.2, os mesmos apontam para alguma resistência dos professores face a este modelo. Refere ainda que, embora os docentes assumam uma postura de trabalho colaborativo com os pares do respectivo nível escolar, esta acontece apenas “quando necessário” não se evidenciando uma cultura de reflexão, interacção e de partilha efectiva, nem se concretizando verdadeiros trabalhos de colaboração de uma forma generalizada.

Os docentes ainda organizam e planificam maioritariamente “individualmente”, podendo considerar-se uma cultura centrada nas práticas individuais, apesar de disponibilidade para situações de colaboração.

Não consideram o modelo como promotor do desenvolvimento profissional, quer no que se refere à identificação de necessidades de formação, quer no que respeita ao seu contributo para a melhoria das práticas. Existe um questionamento face ao modelo de avaliação que coloca em causa a legitimidade do relator e do processo de ADD. A maioria

dos docentes questionados (cerca de 80%) defende a existência de um modelo de avaliação centrado na supervisão, mas sem condicionalismos na carreira (subida por quotas).

Em síntese, é notória uma certa resistência por parte de mais de metade dos docentes inquiridos ao modelo de avaliação não lhe reconhecendo qualquer mérito ou valor que possa contribuir para a melhoria da sua prática lectiva ou desempenho profissional, uma vez que, com o início do processo de ADD, cerca de 70% destes professores referiu que não alterou qualquer aspecto na sua vida profissional.

Denota-se uma cultura de progressão na carreira sem sujeição a quotas, enraizada na profissão, e que não se enquadra com este modelo de ADD, apesar de ser nítida a adesão a uma avaliação em contexto supervisivo, que promove a reflexão, o apoio e a colaboração entre professores, visando a melhoria e inovação do desempenho docente mas sem sujeição a uma avaliação que interfira na sua carreira profissional.

Há ainda uma prática de algum individualismo na gestão pedagógica do grupo-turma, assumindo-se o docente como seu principal actor. Salienta-se, ainda, uma disponibilidade, manifestada com alguma relevância, para a resolução de práticas envolvendo partilha e colaboração, contudo as mesmas parecem decorrer de processos de remediação “sempre que necessário” e não decorrentes de prática “frequente”.

A análise crítica realizada pela Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais (2º e 3º Ciclos) relativamente aos dados obtidos no tratamento estatístico do questionário aponta para um modelo de ADD muito burocrático, constatando que grande parte dos docentes/relatores/coordenadores ainda não se aperceberam da complexidade dos documentos e da dificuldade no preenchimento das fichas de avaliação e de auto-avaliação nos diferentes parâmetros apresentados pelo ME.

Da análise da questão “culturas profissionais”, a Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais constata que felizmente existe um grupo que se destaca por realizar trabalho pedagógico de forma voluntária e partilhada com os colegas de grupo ou nível de ensino, sem imposição de instâncias superiores, o que poderá revelar uma certa profissionalidade docente que caracteriza cerca de metade do corpo docente deste agrupamento, principalmente no que se refere ao 2º e 3º ciclo.

Apesar disso, refere que na planificação e organização do trabalho na escola o mesmo número de docentes respondeu que prefere fazê-lo individualmente mas também o faz com

os colegas de grupo disciplinar, o que não deixa de ser curioso quando na questão anterior o trabalho pedagógico é realizado de forma espontânea e partilhada com os colegas de grupo ou nível de ensino, sem imposição de instâncias superiores, surgindo sempre que é necessário.

Um factor bastante positivo apontado pela Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais foi a frequência com que os docentes solicitam esclarecimentos aos colegas mais experientes na escola. Este facto deve-se principalmente ao bom clima existente na sala de professores, não existindo qualquer discriminação entre os colegas mais novos e os mais velhos, mencionando que estes últimos trabalham sem convencimento e sem qualquer sentimento de superioridade.

Este sentimento foi corroborado na análise dos dados quantitativos onde se constatou que quase todos os docentes referiram, no inquérito por questionário, que a relação entre os professores da escola é de cooperativismo e colaboração, o que não significa que exista uma cultura de trabalho colaborativo e de cooperação.

Na opinião desta a Coordenadora todo o trabalho em departamento surge com o envolvimento de todos quer na partilha de boas práticas quer na realização de projectos colectivos.

Quanto à formação, a mesma considera que as respostas não causam admiração, pois considera-se que o Centro de Formação a que pertence o agrupamento não tem conseguido dar resposta às necessidades sentidas neste corpo docente que, apesar de a considerarem muito importante, não a conseguem concretizar, na maior parte das vezes.

Relativamente às acções de formação com duração limitada, Formosinho (2010: 110) é de opinião que o paradigma tradicional mediante o qual o desenvolvimento profissional é organizado em torno de unidades discretas de conhecimentos ou habilidades, ministrados por especialistas em locais afastados das escolas, com uma duração limitada, com fraco acompanhamento e aplicação prática, não tem nenhuma possibilidade de mudar, nem as crenças, nem as práticas de ensino dos professores. Nesta perspectiva, Marcelo (2009) reforça esta ideia ao afirmar que as escolas e os docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico.

No entanto, a decisão que poderia caber ao professor tomar sobre o modelo de desenvolvimento profissional mais benéfico, neste agrupamento, não é viável, uma vez que o centro de formação não consegue dar resposta às necessidades sentidas neste corpo docente, o que coloca em risco a mudança nas práticas e o desenvolvimento profissional dos professores.

No que respeita à avaliação de desempenho docente, a Coordenadora considera que ainda existem muitos docentes que não se entendem no meio de tanta legislação e alterações ao modelo, resultante das interrupções e alterações que o mesmo tem sofrido ao longo dos quatro anos da sua implementação. Considera-se que a ADD continua a ser um tabu (existe mas não se fala...) e que muitos professores lhe voltam as costas, numa atitude de intolerância e de rejeição à mudança.

Apesar de pessoalmente esta Coordenadora não defender o modelo de ADD, considera que a melhor atitude profissional é cumprir a lei, estando sempre disponível para a discussão e esclarecimento que qualquer docente coloque, sendo difícil para a mesma entender que ainda existam docentes que se consideram mal informados, talvez devido à saída ininterrupta de decretos, despachos, memorandos, *simplex's*, emanados pelo ME, é quase impossível algum docente manter-se devidamente actualizado e informado sobre a lei que vigora.

Na sua opinião, embora este agrupamento possua um corpo docente relativamente jovem, algumas ideias ainda permanecem muito enraizadas, continuando a considerar a “*minha turma*” a “*minha sala*”, sem que muitas vezes tenham consciência de que precisam de evoluir, de crescer, de partilhar e que, para isso, têm que se envolver mais activamente com todos os colegas.

O facto de considerarem que este modelo de ADD se caracteriza pelos constrangimentos que causa, talvez seja a explicação para que mais de metade dos docentes não tenha solicitado aulas observadas.

Para esta Coordenadora, a problemática das aulas observadas tem sido nestes modelos de ADD, um dos grandes constrangimentos. “*Abrir a minha sala de aula*” a um outro colega docente torna-se perturbador, dado que os expõe à observação e à crítica. No entanto, considera que estes mesmos sentimentos também ocupam o espírito do avaliador, uma vez que também ele é avaliado. Sobre o avaliador recai não só a responsabilidade de

avaliar outro colega seu, aplicando nessa avaliação toda a imparcialidade e competência, tendo igualmente de evidenciar uma boa “prestação” durante a sua avaliação.

O facto de grande parte dos contratados não terem solicitado observação de aulas, causou alguma admiração e preocupação, uma vez que na sua situação profissional as mesmas revelam-se extremamente importantes dado que esta regra da ADD tem efeitos na colocação dos docentes em concurso. Esta situação, pode indicar falta de conhecimento desta regra da ADD para efeitos de concurso, denotando-se desinformação quanto a este modelo ou denunciar alguma relutância por parte destes docentes em expor-se perante outro colega. O professor da turma é o gestor do seu trabalho e do trabalho a desenvolver com os seus alunos, o que sempre lhe conferiu uma certa comodidade, pois o seu trabalho raramente era questionado pelos pares. No entanto, com as novas políticas de avaliação, essa comodidade foi abalada e o professor tem de abrir a porta da sua sala de aula a outro colega.

Relativamente aos itens da ficha de avaliação, neste ciclo avaliativo os mesmos foram definidos pela ME. Os itens da ficha de avaliação do coordenador e da direcção utilizados no anterior ciclo avaliativo são os exigidos pela legislação e foram largamente debatidos e discutidos em reuniões de departamento. Esta Coordenadora referiu que é de estranhar o desacordo em 68% no que respeita aos itens constantes na ficha de avaliação dos professores, dado a ausência de propostas e a demissão na discussão em reuniões em que o assunto foi abordado, corroborando a ideia de que os professores se colocam de parte neste assunto e preferem o desconhecimento por estarem em desacordo com as regras deste modelo.

Nas aulas observadas, é compreensível que 52% dos inquiridos não goste de ser observado/avaliado por um colega, o que continua a ir ao encontro do sentimento de domínio e poder sobre a sua turma e sala de aula, e ao não reconhecimento da capacidade de avaliação por parte de outro docente.

Day (1993: 70 in Alves e Machado 2010: 100) refere que *“há evidências de que os professores acham que a avaliação, quando bem feita e quando conta com a participação das pessoas que estão a ser avaliadas, pode proporcionar uma oportunidade para reflexão sobre as suas práticas diárias.”*

Um avaliador não pode surgir de um mero posicionamento da carreira, *“porque o avaliador tem de saber verificar não só o que os professores fazem, mas também como o fazem e, simultaneamente, garantir a melhoria da qualidade da sua intervenção na sala de aula, bem como a qualidade do produto, isto é, da aprendizagem dos alunos”* (Ruivo, 2008 in Alves, Flores e Machado 2011: 75).

Hadji (1994:13 in Alves, Flores e Machado 2011: 75) refere que um avaliador nunca é inocente ao avaliar; a avaliação remete sempre para um referente. Segundo o mesmo autor quem quer que seja que avalie revela *“o seu projecto...ou o que lhe impuseram os seus preconceitos, as suas preocupações, a sua instituição.”*

Será necessária uma relação interpessoal dinâmica entre avaliador e avaliado, encorajadora e facilitadora de um processo de desenvolvimento e aprendizagem consciente e comprometida e também por parte do avaliador, a existência de uma capacidade de observação que permita compreender razões e motivações, numa vertente analítica de formação e de avaliação (Coelho & Rodrigues, 2008: 51 in Alves, Flores e Machado 2011: 74).

A Coordenadora aponta ainda para o sentimento de rejeição e recusa ao modelo, de grande parte dos docentes, como sendo um sinal de insegurança e receio para com o seu próprio conhecimento e profissionalismo. Fernandes (2008: 29 in Alves, Flores e Machado, 2011: 145) refere que a avaliação não deve ser vista como um ataque ao profissionalismo docente, mas sim como uma estratégia que contribua para o seu desenvolvimento profissional.

A insegurança e o receio sentidos por grande parte dos professores deste agrupamento têm origem na fraca implementação de uma estratégia de trabalho colaborativa, dado que a mesma acontece esporadicamente ou apenas quando necessário, não sendo por isso uma prática frequente, assumindo-se o professor como único actor na sua turma (individualismo). Essa insegurança e receio ser também uma consequência da ansiedade e a necessidade de auto-defesa face ao insucesso decorrentes da incerteza do seu trabalho. Segundo Hargreaves (1982 in Hargreaves, 1998), os professores temem a crítica que poderá vir a acompanhar o seu trabalho.

O facto de 69% dos docentes afirmarem não alterarem nada na sua vida profissional desde a implementação deste modelo, pode ser encarado como uma postura de

competência e profissionalismo, mas também poderá representar teimosia e resistência à mudança, podendo ser considerada uma estratégia de auto-defesa dos professores de forma a manterem inalterados os seus costumes e práticas.

Como já acima referimos, Marcelo (2009) reconhece que o desenvolvimento profissional é um processo intencional, que independentemente da forma que se adopte é um modo de introduzir mudanças com o objectivo de melhorar a educação.

O facto de 19% dos docentes intensificarem o trabalho colaborativo com os colegas de grupo é visto como um sinal positivo e de tentativa de uma mudança face a uma cultura de individualismo muito persistente ainda.

No entanto, a Coordenadora refere com alguma admiração a existência de docentes que assumem desconhecimento dos instrumentos e, ao mesmo tempo, é preocupante esse desconhecimento e o desinteresse que esta atitude revela, pois todos os instrumentos estão ao dispor de todos na página da escola. Day (2001: 157 in Alves, Flores e Machado 2011) refere que os professores estarão dispostos a envolverem-se num processo de mudança se perceberem uma necessidade, se diagnosticarem um problema ou se conceberem uma resposta para um problema. Este autor defende, ainda, que a avaliação deve ser encarada e reconhecida como parte do processo de desenvolvimento do indivíduo e da escola, sendo utilizada como “marco de referência” para todos os professores analisarem o seu progresso, tanto em relação ao seu próprio desenvolvimento como ao da escola. Ora, esta parece não ser, pelo menos por agora e ainda, a atitude destes professores.

Relativamente à selecção e nomeação de relatores foi um processo complexo uma vez que o agrupamento não dispunha de um corpo docente que contemplasse todos os grupos de recrutamento e que estivessem devidamente posicionados na carreira.

O facto de o agrupamento não possuir professores com formação específica para desempenhar a função de relator, poderá estar na origem na elevada percentagem de “não sei” (37%) relativamente à adequação da formação dos relatores, embora 39% dos professores considere que os relatores possuem formação adequada.

Para concluir, esta Coordenadora considerou ser bastante satisfatório que 54% dos docentes estivessem convictos da imparcialidade do processo de ADD, mas revela alguma preocupação pelo facto de 42% não o considerarem imparcial.

4.4. Síntese e interpretação de dados

Neste ponto, pretendemos fazer uma análise interpretativa dos resultados obtidos através do questionário, da questão aberta final e do texto de análise crítica (composição), que pretendeu analisar as concepções dos professores do Agrupamento de Escolas em estudo relativamente ao modelo de ADD implementado, a partir de 2007.

Procederemos à interpretação dos dados, dando resposta às questões de investigação apresentadas no início do estudo, confrontando-as com as possíveis hipóteses explicativas as quais relembramos e apresentamos de seguida:

Questão 1: Que concepções têm os docentes sobre o novo modelo de avaliação de desempenho?

Hipóteses:

- Consideram o modelo pouco fiável, existindo pouca imparcialidade entre os pares que avaliam.
- Consideram as aulas assistidas desnecessárias para a ADD, sendo uma sobrecarga tanto ao nível psicológico como de preparação das mesmas, considerando-as dispensáveis na valorização profissional do professor.
- Existe uma maior adesão dos professores contratados às aulas assistidas do que dos restantes professores do quadro de agrupamento.

Questão 2: Poderá a cultura profissional destes docentes desencadear os seus medos e resistências?

Hipótese:

- Os professores partilham uma cultura de colegialidade artificial, o que os leva a trabalhar em conjunto por imposição e não por voluntariado (convicção), tornando-os mais inflexíveis e pouco tolerantes relativamente a novas mudanças.

Questão 3: Em que medida a avaliação e a supervisão servirão como pólo motivador dos docentes, contribuindo para a melhoria do desempenho profissional e para a qualidade do ensino?

Hipóteses:

- Os professores preferem ser avaliados num contexto supervisivo, onde o supervisor/avaliador (com formação especializada) ensine, melhore e facilite a aprendizagem do professor, desencadeando o desenvolvimento das possibilidades do professor enquanto pessoa e profissional.

Podemos concluir, que relativamente às concepções que os respondentes deste agrupamento têm em relação ao modelo de ADD, são, de certo modo, convergentes apontando para alguns aspectos comuns, considerados como mais conflituosos, nomeadamente, a observação de aulas, a subida de escalões por quotas e avaliação realizada por professores sem especialização.

De certa forma, é um agrupamento que se considera informado acerca de todo o processo de avaliação que está a decorrer, embora o considerem pouco justo e menos adequado do que o anterior modelo aplicado até 2007. Caracterizam-no como constrangedor e que não facilita ou promove o trabalho de equipa, acabando mesmo por provocar tensões e conflitos entre os docentes, privilegiando a existência de um modelo de avaliação centrado na supervisão, mas sem condicionalismos na carreira.

Como já referimos anteriormente, e é defendido por De Ketele (2010:28), uma postura de controlo não beneficia nem a avaliação do ensino, nem o desempenho profissional, acarretando efeitos negativos e perversos sobre a qualidade do trabalho e ensino do professor, em contrapartida, a postura de reconhecimento conduz ao desenvolvimento profissional e à qualidade do ensino, levando a um “círculo virtuoso”, dado que a valorização de que o professor é alvo, funcionará como uma mola impulsadora da sua motivação.

Os sujeitos consideraram que as suas necessidades de formação no agrupamento, não se tornaram mais fáceis de detectar com o início deste processo avaliativo, o que poderá espelhar de certa forma, que este modelo de ADD não conduz a uma reflexão efectiva das práticas de desempenho docente, não contribuindo para uma auto-avaliação eficaz que evidencie as suas necessidades profissionais.

Não consideram o modelo como promotor do desenvolvimento profissional, quer no que se refere à identificação de necessidades de formação, quer no que respeita ao seu contributo para a melhoria das práticas.

Tal como defende Formosinho (2010:110), as duas dimensões da avaliação formativa e avaliativa geram um conflito entre o desenvolvimento profissional e a prestação de contas, uma vez que a primeira *“envolve os professores no processo de avaliação, admite a diversidade de estratégias de ensino e resultados da aprendizagem, reconhece diferenças de tarefas e de desenvolvimento entre os professores, orienta-se para a prática e considera a adequação de estratégias e das decisões dos docentes à especificidade do aluno e do contexto.”*; ao passo que a segunda, *“visa sobretudo a prestação de contas, a tomada de decisões relativas à carreira dos professores, a regulação do funcionamento da escola e a certificação da qualidade do ensino nela desenvolvido.”*

Verificou-se que, desde a aplicação deste modelo poucas foram as alterações ocorridas na vida profissional dos sujeitos inquiridos, sendo pequena a percentagem de respondentes que revela que o trabalho colaborativo com os colegas de grupo ou nível de ensino aumentou desde a implementação do modelo.

A solicitação de aulas assistidas não foi um ponto marcante/ discordante entre os sujeitos da investigação, verificando-se, contudo, que foram mais os professores que não solicitaram aulas assistidas do que os que o fizeram. Os sujeitos que as solicitaram fizeram-no por estarem num escalão que assim o exigia e também porque não quiseram, de alguma forma, ser prejudicados em concurso caso não o fizessem, mostrando ser uma obrigatoriedade a sua solicitação e não uma vantagem efectiva para o seu desenvolvimento profissional.

Embora os professores contratados estivessem a par da vantagem das aulas assistidas para efeitos de concurso, uma maior percentagem preferiu não ter de o fazer, prejudicando, assim, a sua colocação no próximo ano lectivo. Observou-se alguma disparidade na solicitação de aulas assistidas pelos professores contratados e do quadro, verificando-se na globalidade uma maior percentagem de professores contratados que não as solicitaram, contrariando a nossa hipótese de estudo que refere uma maior adesão por parte dos docentes contratados às aulas assistidas por terem efeitos directos no concursod e professores.

Poderemos, então, pensar que a adesão ao processo de observação de aulas não decorre do (desejável) reconhecimento do contributo desse processo no desenvolvimento e melhoria do desempenho docente, mas é só uma resposta burocrática a uma imposição legal. Mais ainda, não será certamente uma falácia se pensarmos que essa forma de reagir de alguns docentes tem a ver com receios e ténue confiança no sistema educativo e na administração central decorrentes da instabilidade profissional em que muitos docentes vivem.

Na questão aberta final, um dos respondentes referiu contudo que as aulas assistidas poderão ter um efeito contrário ao esperado (poder ascender às qualificações de Muito Bom e Excelente) prejudicando o professor, uma vez que é uma observação esporádica e esperada pelo avaliado e que poderá falsificar e artificializar resultados e condicionar o desempenho visualizado para “pior” ou “melhor”.

Não obstante o exposto, os sujeitos inquiridos revelaram que as aulas assistidas não os incomoda, talvez por falta de coragem em revelar os receios que envolvem a observação de aulas, sendo menor a percentagem dos sujeitos que considera que não gosta de ser observado por outro colega, o que contraria os dados obtidos no quadro nº7, onde cerca de 50% de professores do quadro e 60% de professores contratados não solicitaram aulas assistidas.

Relativamente a este aspecto, Hargreaves (1998) refere que os professores guardam a sua autonomia, não gostam de ser observados e ainda menos avaliados, porque sofrem de ansiedade sobre a sua competência (uma vez que predomina a cultura individualista e balcanizada/colegialidade artificial neste agrupamento) e temem a crítica que pode vir a acompanhar a avaliação.

Mais de metade dos inquiridos está de acordo com todos os itens constantes na sua ficha de avaliação, havendo, no entanto, alguns que não concordam com a totalidade dos itens. Verificou-se, ainda, que, na altura da aplicação do questionário, uma significativa percentagem de inquiridos ainda não tinha conhecimento de todos os instrumentos que seriam utilizados na sua avaliação, podendo ser um indício do reduzido interesse demonstrado pelos docentes deste agrupamento na implementação deste modelo ou ainda pouca divulgação por parte da Direcção do processo avaliativo em fase de desenvolvimento.

Como refere Flores (2009), já citada no capítulo 2, para a implementação deste modelo, não se poderá colocar de parte factores de grande importância, tais como, a disponibilização de informação adequada sobre o processo, não esquecendo a experimentação e validação do mesmo; pré-preparação e desenvolvimento nas escolas de uma cultura de avaliação, entre outros. Para a autora, se estes factores não forem tidos em conta neste processo avaliativo, os mesmos poderão promover na classe docente, o individualismo e a competição, não alterando em nada a cultura profissional dos professores, conduzindo à desmotivação, desgaste e desinvestimento

A subida de escalão por quotas (1ª opção), a avaliação por professores relatores sem especialização (2ª opção) e as aulas assistidas (3ª opção) são os aspectos mais seleccionados pelos inquiridos e que consideram mais negativos em todo o processo de avaliação pelo que a maior parte dos sujeitos os excluiria da mesma. Assim, como aspectos menos seleccionados no inquérito por questionário, deveriam manter-se a ficha de auto-avaliação, as menções atribuídas (Excelente, Muito Bom, Bom...) e a avaliação realizada por professores com especialização. Os factores seleccionados pelos inquiridos como os mais negativos poderão, no nosso ponto de vista, ser os geradores de conflitos no seio da classe docente deste agrupamento, apontando-se como alguns dos motivos para a recusa deste modelo de ADD.

Castro Ramos num relatório da OCDE (2009), já citado, no capítulo 2 da página 49, diz-nos que a fraca adesão por parte dos professores e as dificuldades de implementação do referido modelo poderão ser explicadas através de algumas razões, tais como, os professores alcançarem escalões salariais mais elevados dependendo do tempo de serviço e outros critérios razoavelmente mecanizados para evidenciar uma boa competência como professor, havendo também uma cultura irreflectida da defesa da prática da sala de aula, pouca tradição de avaliação pelos pares, bem como, da avaliação e partilha de boas práticas, por isso, não é surpreendente a resistência à aplicação deste modelo por grande parte dos professores.

Relativamente à avaliação por professores relatores sem especialização, segunda opção menos positiva do modelo de ADD mais apontada pelos respondentes no questionário, Vieira, citada no capítulo 1 da página 25 e 26, refere que o supervisor/avaliador é alguém que orienta outrém num processo de formação relativamente formal e institucionalizado e

que deverá possuir uma certa vocação e formação especializada, sendo a sua intervenção ao nível da reflexão sobre a actuação do professor e na identificação das teorias e/ou crenças que lhe são implícitas, ajudando-o no seu auto-conhecimento e na progressiva construção do seu estilo pessoal de actuação.

Embora os professores participantes neste estudo considerem que os relatores responsáveis pela orientação do seu processo avaliativo e de desenvolvimento profissional neste agrupamento possuam qualificações adequadas para o fazer e que irá existir imparcialidade no decorrer de todo o processo avaliativo em contexto de escola, denota-se algum cepticismo/descrédito por parte dos docentes avaliados no que respeita à avaliação ser conduzida por avaliadores sem especialização (apenas um dos relatores deste agrupamento tem formação em supervisão pedagógica). Existe, assim, um questionamento face ao modelo de avaliação que coloca em causa a legitimidade do relator e do processo de ADD.

Os factos constatados neste ponto, confirmam os dados de um estudo realizado em Portugal por Ribeiro (2008), já citado no capítulo 2, da página 53, onde se concluiu que os professores revelavam poucas expectativas relativamente à fiabilidade do novo sistema de avaliação. Verificou-se muito cepticismo nos efeitos do novo sistema de avaliação a curto e a longo prazo, demonstrando preocupação em relação aos propósitos e aos processos de implementação da avaliação do desempenho e à sua repercussão na prática. Consideram que o perfil dos avaliadores, a natureza da comunicação entre avaliadores e avaliados e a elaboração de instrumentos adequados e fiáveis, elementos cruciais para poderem depositar toda a confiança no processo avaliativo.

Relativamente a estes factores, o modelo de ADD actual não exige que os avaliadores tenham formação específica para exercer esta função, devendo apenas encontrar-se no 4º escalão ou acima deste. Permite, ainda, que existam dois momentos de reflexão conjunta entre avaliador e avaliado após as aulas assistidas, podendo ser alargado para mais que dois momentos, caso o avaliado as solicite; existem ainda orientações precisas relativamente aos instrumentos de avaliação a serem usados em cada escola, emanadas pelo ME, permitindo aos agrupamentos poucas alterações aos mesmos.

Optam, assim, por uma avaliação realizada em primeiro lugar por um docente avaliador com especialização na área, seguida pela avaliação realizada pelo próprio professor e, por fim, por uma entidade externa ao agrupamento.

Segundo o último caderno de legislação de 2010, as competências e funções de um avaliador/relator baseiam-se em prestar ao avaliado o apoio que se mostre necessário ao longo do processo de avaliação, nomeadamente no que se refere à identificação das suas necessidades de formação, proceder à observação de aulas, sempre que a ela haja lugar, efectuar o respectivo registo e partilhar com o avaliado, numa perspectiva formativa, a sua apreciação sobre as aulas observadas, entre outros.

De acordo com as competências e funções do relator, é possível afirmar que este modelo de ADD está moldado numa base teórica que dá relevância à supervisão (promotor da reflexão entre avaliador e avaliado, do apoio e da colaboração, apontando para a melhoria do desempenho docente), no entanto, segundo os resultados do nosso estudo, os sujeitos revelaram que, com o início deste modelo de ADD, as suas necessidades de formação não se tornaram mais fáceis de detectar, considerando que o modelo causa constrangimento, dificultando o trabalho colaborativo.

As competências e funções acima mencionadas, estão associadas às funções de um supervisor, que segundo Vieira (1993: 25), deve ter vocação e formação especializada para exercer estas funções. Nesta perspectiva, é, de certa forma, admissível que o professor pretenda que a sua avaliação seja realizada por um avaliador com especialização e conhecimento nesta área, uma vez que as estratégias a utilizar pelo supervisor/avaliador, são diversas, entre as quais estratégias de demonstração, de actuação, de observação, de reflexão, de análise e crítica, de envolvimento em projectos, de avaliação, de organização de *dossiers* e portefólios, em situações de acompanhamento personalizado e em grupo, com forte presença de questionamento crítico e *feedback* formativo (Alarcão e Roldão, 2010: 56).

Apesar de alguns aspectos menos positivos apontados pelos respondentes, os mesmos, em conformidade com os dados obtidos na questão vinte e sete do inquérito por questionário, consideram proveitoso o tempo investido e dedicado à avaliação no decorrer do presente ano lectivo, embora uma significativa percentagem também o tenha considerado pouco proveitoso. Este último aspecto poderá ser confirmado pelo comentário

de uma questão aberta final que aponta este modelo avaliativo como extremamente burocrático e que toma muito do tempo necessário ao professor, embora a auto-avaliação seja um dos processos defendidos por um respondente na questão aberta e a manter no processo avaliativo do professor quando refere: *“Não sou avaliada, mas a minha auto-avaliação sempre esteve presente no meu trabalho, de forma proveitosa e positiva. A avaliação só dá mais trabalho para o professor que tem tanto que fazer!”*.

Relativamente às hipóteses por nós avançadas sobre as concepções dos professores deste agrupamento sobre o modelo de ADD, podemos constatar que, de certa forma, o modelo aplicado desde 2007, apesar das sucessivas alterações sofridas, poderá tornar-se um modelo mais fiável e aceite pelos professores, se for assegurado por relatores com especialização em supervisão e avaliação de professores, tal como apontado pelos respondentes deste estudo, conduzindo, na nossa opinião, a uma maior imparcialidade por parte de quem avalia.

As aulas assistidas continuam a ser, sem dúvida, uma das regras mais contestadas neste modelo, sendo uma sobrecarga burocrática e psicológica para o professor. Apesar de as mesmas poderem ser ou não solicitadas, tendo em conta a última simplificação do ME, os professores optam por as solicitar em virtude de estarem num escalão que assim o exige ou porque não pretendem ser prejudicados a nível de concurso público, não considerando as mesmas um factor necessário que poderá permitir valorizar e reconhecer o trabalho que é realizado em sala de aula, diferenciando desejavelmente, deste, modo os melhores profissionais.

As aulas assistidas, solicitadas no presente ano lectivo, apresentaram o mesmo número de professores do quadro e contratados, embora seja maior a percentagem de professores pertencentes aos quadros, demonstrando que de parte a parte existe interesse em ultrapassar esta barreira mais contestada e que se realizada num contexto supervisiivo, poderá trazer benefícios e melhorias da prática pedagógica do professor e consequentemente a melhoria da qualidade nas aprendizagens dos alunos.

Relativamente aos dados apresentados sobre as culturas profissionais predominantes neste agrupamento, verificamos que a maior percentagem de professores se reúne por grupo ou nível de ensino voluntariamente ou quando necessita de outras ideias ou opiniões. Embora neste agrupamento exista um grupo etário de professores relativamente jovem,

entre os 36 e 45 anos de idade, cerca de 61% dos professores tem mais de dez anos de serviço estando em situação de quadro do agrupamento, sendo por esse motivo notória a influência dos valores, crenças, hábitos, pressupostos e formas assumidas de fazer “as coisas” nesta escola e que são compartilhadas no seio de um grupo particular de professores, tal como refere Hargreaves (1998) por nós citado na página 16 do capítulo 1, sendo manifestamente relevante também a forma como se articulam as relações entre professores e colegas, verificando-se que os docentes inclinam-se maioritariamente a trabalhar em subgrupos onde é difícil entrar.

Este tipo de cultura está identificada por Hargreaves como balcanizada e acontece quando os professores se agrupam com base em identificações particulares, como os níveis de ensino, grupos ou as áreas disciplinares. Esta forma de cultura cria extremas dificuldades na obtenção de acordos entre os diferentes grupos em muitas áreas e também a sua separação, sendo uma “*colaboração que divide*”. No entanto, verifica-se ainda uma significativa percentagem de docentes que reúne com o seu grupo ou nível de ensino, apenas quando esta situação é imposta ou obrigatória, preferindo desenvolver o seu trabalho individualmente.

Neste caso, verifica-se uma colegialidade artificial, pautada por ser uma colaboração forçada e restringida, uma vez que a colaboração entre os professores não é voluntária, mas sim imposta e regulamentada pela Direcção. Nesta visão, Hargreaves (1998) considera que as relações entre os professores não são espontâneas nem orientadas para o desenvolvimento, tendo como consequências a inflexibilidade e a ineficiência, fazendo com que os programas curriculares não se ajustem aos objectivos e às características práticas dos cenários escolares e das salas de aula específicas.

Verifica-se que a planificação e organização do trabalho na escola é realizado individualmente ou por grupo disciplinar, observando-se também uma elevada percentagem que planifica e organiza o seu trabalho por nível de ensino.

Estes dados vão ao encontro de investigações já efectuadas por Lima (2000) e Hargreaves (1998), podendo-se apurar que o isolamento é ainda um fenómeno significativo em muitas escolas, e neste agrupamento em estudo também se pode verificar um trabalho de planificação e organização separado por grupos disciplinares e por níveis de ensino

onde, segundo Hargreaves, é difícil penetrar ou obter qualquer acordo entre os diferentes grupos.

Um aspecto a salientar nos dados obtidos é a disponibilidade demonstrada pelos docentes deste agrupamento em desenvolver trabalho pedagógico com os colegas, uma vez que a grande percentagem de docentes se reúne "quando é necessário", sendo menos os que se reúnem frequentemente.

Face ao exposto, podemos dizer que não se evidencia uma cultura pró-activa de reflexão e de partilha efectiva, no entanto, verifica-se que mais de metade dos docentes do agrupamento se reúnem com os colegas de grupo ou nível de ensino voluntariamente também para ter outras ideias e opiniões sobre o trabalho a realizar. Os mesmos dados podem sugerir um esforço comum entre os professores para a mudança de uma cultura balcanizada e de colegialidade artificial partilhada neste agrupamento, para uma cultura de colaboração entre professores. É possível adiantar ainda, que esta mudança de cultura poderá estar associada à faixa etária deste agrupamento ser maioritariamente jovem; sendo este facto uma mais-valia que poderá levar à mudança de hábitos e costumes enraizados neste agrupamento.

O esforço para a mudança por parte de alguns docentes deste agrupamento, poderá evidenciar uma crescente consciencialização dos mesmos para os benefícios que a aprendizagem ao longo da vida poderá trazer para o seu trabalho na escola, uma vez que cabe cada vez mais aos professores mais "novos", com mais inexperiência a responsabilização pela sua prática educativa visando a melhoria do ensino e um maior desenvolvimento das competências dos alunos.

Hargreaves (2005), adianta que a idade e a etapa dos professores na carreira influênciam a resposta dos professores à mudança educativa, apesar dos diferentes grupos geracionais possuírem empatia pela mudança. Mesmo reconhecendo empatia pela mudança, a resposta emocional dos professores mais velhos ou em fim de carreira não é a mesma que a dos professores mais jovens, com capacidade de adaptação a ambientes sociais mais instáveis

Hargreaves (1998) refere que, passar de uma cultura de exercício individual para uma cultura de profissionalismo colectivo, não é um processo fácil. O facto de existir tendência e vontade para uma mudança de cultura que se quer espontânea, que parte da vontade dos professores e requer uma maior dose de partilha e interacção é um aspecto bastante

positivo que requer tempo, pretendendo-se uma escola que funcione como unidade e agente de mudança, que crie estruturas e contextos que favoreçam o trabalho conjunto entre os professores.

Segundo estudos realizados por Hargreaves (1998), as relações entre colegas influenciam aspectos muito significativos da sua vida, ajudando a conferir sentido, identidade e apoio entre professores e o seu trabalho, condicionando a forma como os professores trabalham com outros professores e com os alunos.

Neste agrupamento, prevalece uma cultura onde colocar dúvidas não é visto como um sinal de fraqueza ou de uma débil formação profissional, mas sim como vontade de aprender e de fazer melhor, constatando-se que os elementos mais velhos na escola, ajudam sem convencimento ou qualquer sentimento de superioridade, sendo um sinal positivo para a mudança de cultura.

Esta mudança de cultura é possível, uma vez que é constituída internamente, na própria escola, com base no apoio entre os professores e em relações mútuas, voluntárias e espontâneas, resultantes do reconhecimento do valor entre os professores. Estes factores de colaboração têm tendência a acontecer imprevisivelmente, quando os professores necessitam de ideias e opiniões para a sua prática pedagógica diária, sendo um factor que contribui em larga escala para o desenvolvimento profissional partilhado.

John-Steiner Weber, & Minnis (1988) citando Clark et al., refere no capítulo 1, página 21, que a estratégia de trabalho colaborativo favorece não só o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos mas também o desenvolvimento de variadas competências de carácter social, processual e cognitivo dos professores.

Quando questionados sobre a relação existente com os restantes professores da escola, os respondentes ao questionário, classificaram-na maioritariamente como de cooperativismo/colaboração, embora a forma como o trabalho é organizado e planificado na escola não sugere os mesmos resultados de colaboração, sobressaindo uma cultura individualista e balcanizada por grupo ou de nível de escolaridade, concluindo-se que a escola não é vista como um todo, ocorrendo colaboração apenas no caso de servir os interesses do grupo independentemente dos interesses da instituição (Hargreaves, 1998).

Verifica-se uma partilha de boas práticas entre departamento/nível de ensino, sendo esta partilha apenas realizada entre os diferentes grupos ou níveis de ensino, não se verificando espaço a uma maior articulação dos mesmos.

Os projectos colectivos são muito praticados neste agrupamento pelos sujeitos em estudo, sendo poucos os professores que referiram que o fazem raramente, sendo mais um indício que nos permite constatar uma tendência para uma maior partilha e interacção entre os professores, criando projectos e contextos que favorecem o trabalho conjunto, progredindo no sentido de uma cultura colaborativa.

Relativamente às culturas profissionais deste agrupamento, podemos concluir ser notório o desejo de fomentar e promover a partilha de boas práticas, de planificar e de organizar o trabalho entre os diferentes grupos e níveis de ensino, criando contextos que favoreçam uma cultura de colaboração e cooperativismo na escola entre professores, abandonando a cultura individualista e balcanizada.

A alteração das culturas de trabalho e a promoção de formas de trabalhar mais partilhadas e colaborativas, parece surgir como um dos pré-requisitos essenciais para um novo desenvolvimento profissional e para assegurar a mudança educativa.

Garcia (1999) defende que a colaboração está na base da reforma do currículo e da escola. Inovações como o ensino em equipa, a planificação colaborativa, orientação entre pares ou investigação – acção colaborativas são iniciativas que podem favorecer um ambiente escolar propício à aprendizagem.

Estes dados são de grande relevância para o nosso estudo, pois, segundo o mesmo autor, as culturas profissionais devem ser vistas com interesse primordial para a mudança educativa pois podem influenciar a predisposição para a inovação e a mudança (Fullan, 2003).

Nesta perspectiva, da interpretação dos dados obtidos, podemos concluir que alguns dos docentes deste agrupamento embora partilhem uma cultura individualizada e balcanizada, estão receptivos às mudanças, caminhando para uma cultura colaborativa. A balcanização e o individualismo originam grandes dificuldades na obtenção de acordos entre os diferentes grupos ou níveis de ensino em muitas áreas, incluindo a concordância sobre determinadas regras do modelo de ADD, desencadeando, assim, os seus medos e resistências face ao mesmo modelo.

Alves (2010) é da opinião que um modelo de ADD deve ter por base uma dimensão interna, formativa e colaborativa, construindo-se uma cultura profissional “*que se resgate da clausura, da solidão....*”.

Relativamente à formação contínua e desenvolvimento profissional, cerca de metade dos sujeitos desta investigação (53%) consideram ter realizado até ao momento formação contínua suficiente para desenvolver uma boa prática pedagógica com os seus alunos contrariamente a uma percentagem um pouco inferior de sujeitos (44%) que considera ainda não ter realizado formação contínua suficiente.

No entanto, quase todos os sujeitos da investigação consideraram a formação contínua necessária para a aquisição e actualização de conhecimentos, sendo útil para o desenvolvimento profissional de um professor, pois fornece ferramentas úteis e estratégias a utilizar com os seus alunos, promovendo e conduzindo a uma melhor aprendizagem.

Um dos autores que partilha desta última opinião é Marcelo (1999), que refere que os conhecimentos e competências adquiridos antes e durante a formação inicial são manifestamente insuficientes para o exercício das funções docentes ao longo da carreira.

Para este autor, o desenvolvimento profissional é uma forma de introduzir mudanças com o objectivo de melhorar a educação. Outra autora que defende esta concepção é Altet (2000), mencionando que a formação deve ser contínua, ao longo da vida do professor, sendo vista como uma estratégia que facilita e melhora o ensino, combinando diferentes formatos de aprendizagem ao longo da carreira profissional do docente.

Quanto aos benefícios do desenvolvimento profissional num contexto supervisiivo ou avaliativo, cerca de 78% dos respondentes considerou unicamente o contexto supervisiivo como o mais favorável ao seu desenvolvimento profissional, enquanto que, somente 17% dos respondentes considera o contexto supervisiivo e avaliativo o mais favorável ao desenvolvimento profissional. É de salientar que, no âmbito desta investigação, os sujeitos consideraram o contexto supervisiivo como promotor da reflexão, do apoio e da colaboração, visando a melhoria e inovação do desempenho docente; por outro lado, o contexto avaliativo seria o que formula juízos de valor acerca da qualidade global da competência do professor.

Também Moreira (2009) refere que as finalidades da supervisão e da avaliação são obviamente distintas. Segundo o pensamento desta autora, a supervisão visa constituir-se

enquanto processo de crescimento e desenvolvimento profissional, centrado na melhoria da acção e do desempenho profissional, ao passo que a avaliação procura certificar a competência do professor para o exercício da actividade profissional, com impacto na progressão na carreira.

No entanto, tal como referimos no capítulo 1, página 37 e 38, Costa, Martins & Candeias (2010) defendem que a avaliação sustenta a supervisão, sendo por esse motivo dois processos interdependentes. Na perspectiva destas autoras, a supervisão intercepta a avaliação para recolher dados, julgar e tomar decisões sempre que se realiza a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

Em síntese, é notória a resistência da maioria dos docentes ao actual modelo de avaliação, prevalecendo uma cultura de progressão na carreira sem sujeição a quotas enraizada na profissão, sendo nítida, face à análise dos dados estatísticos, a adesão pelos sujeitos da investigação a uma avaliação unicamente num contexto supervisivo, que lhes permite um maior desenvolvimento profissional, excluindo quase por completo o contexto avaliativo.

Estes dados confirmam a nossa hipótese de estudo, sendo também corroborados por Vieira (1993), quando afirma que o papel de supervisor é o de facilitar o processo de formação do professor, criando um clima não ameaçador onde se valoriza a tentativa e o erro do professor, sendo de ajuda e colaboração, estimulando ao mesmo tempo à reflexão.

Para Amaral (1996), o supervisor também tem o papel de incentivar para a mudança e para a melhoria das práticas, ajudando na consciencialização e na resolução de problemas.

De Ketele (2010) defende que uma postura de controlo não traz benefícios para a avaliação do desempenho profissional, acarretando efeitos negativos ou perversos sobre a qualidade do trabalho e ensino do professor, em contrapartida, a postura de reconhecimento conduz ao desenvolvimento profissional e à qualidade do ensino.

Também, Formosinho (2010) refere que “...a ADD não se deverá afastar de uma escola reflexiva, pois desloca o enfoque da escola para o professor enquanto indivíduo e desapossa-o do controlo do processo de supervisão, colocando o foco no acto de ensinar e esquecendo a complexidade da actividade docente”.

4.5. Limitações do estudo

As limitações deste estudo prendem-se, sobretudo, com o seu carácter exploratório e com o número limitado de sujeitos em estudo, devido aos constrangimentos temporais e logísticos decorrentes do facto de se tratar de uma investigação no âmbito de um mestrado.

Podemos ainda destacar outras limitações no nosso estudo tal como a instabilidade do contexto avaliativo em que os docentes trabalham, devido às mudanças contantes ao nível legislativo o que torna difícil a actualização e o acompanhamento da informação pretendida, e ainda do contexto único e incomparável em que decorre esta investigação.

Assim, os resultados obtidos restringem-se apenas a este grupo de docentes do Agrupamento em questão, sendo nosso objectivo conhecer diversas questões relacionadas com o novo modelo de ADD, não sendo, por isso, nossa intenção a generalização dos dados.

Quaisquer outras leituras noutros contextos teriam de conhecer melhor e circunstancialmente os actores locais.

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Apresentamos, agora, uma síntese das principais conclusões do estudo que realizámos e as suas implicações, a partir das quais propomos também algumas pistas de investigação.

Apresentar as conclusões e reflexões finais não significa que o processo de investigação tenha tido um *terminus* claramente definido ou determinado. Mais do que um ponto de chegada, a finalização da investigação deve ser vista também como um ponto de partida. Um ponto de partida para mais e profundas interrogações, para cujas respostas, gostaríamos de continuar a trabalhar.

Como referimos no início deste estudo, a questão que nos propusemos investigar consistia em analisar as concepções dos professores relativamente à ADD, de modo a compreender qual o motivo que os poderia levar a não aceitar e mesmo declinar algumas das regras do mesmo modelo.

Para este estudo, optámos por realizar uma investigação que combinou as abordagens qualitativa e quantitativa, junto dos professores do 1º, 2º e 3º CEB a exercer funções num Agrupamento de Escolas do concelho de Mafra, o que nos permitiu conhecer as suas concepções sobre o novo modelo de ADD; que cultura profissional sobressai no seu meio escolar e de que forma e a avaliação e supervisão servirão de pólo motivador dos docentes, contribuindo para a melhoria do desempenho profissional e para a qualidade do ensino.

Deste estudo, através da análise global dos dados obtidos, quer através da aplicação do questionário ($n = 59$), quer através da realização de uma composição sobre a análise dos dados estatísticos ($n = 2$), e com base nos objectivos propostos, ressaltam os aspectos que a seguir enunciamos.

As percepções dos inquiridos sobre o modelo de ADD dividem-se por aspectos negativos e positivos. Podemos afirmar que os sujeitos inquiridos não rejeitam a possibilidade de algumas das regras do modelo serem de alguma forma alteradas ou substituídas, operacionalizando-se este processo de forma mais favorável.

Este modelo é caracterizado pelos sujeitos inquiridos como constrangedor e que não facilita ou promove o trabalho de equipa, acabando mesmo por provocar tensões e conflitos entre os docentes, privilegiando a existência de um modelo de avaliação centrado na supervisão mas sem condicionalismos na carreira. Não consideram o modelo como promotor do desenvolvimento profissional, quer no que se refere à identificação de

necessidades de formação, quer no que respeita ao seu contributo para a melhoria das práticas.

No nosso estudo, verificou-se uma pré-disposição para aceitar algumas das regras que pareciam ser incontornáveis como as menções atribuídas (Excelente, Muito Bom, Bom...), a ficha de auto-avaliação, embora ainda se verifique alguma resistência relativamente à subida de escalão por quotas, à avaliação por professores relatores sem especialização e aceitação e implementação de aulas assistidas.

Um estudo já realizado por Alves, Flores & Machado (2011: 73) sobre as emoções e sentimentos relativos ao modelo de ADD, refere que o Decreto-Regulamentar nº 1-A/2009, de 5 de Janeiro, conhecido por “*Simplex 2*”, não trouxe a estabilidade e harmonia à classe docente, pois manteve a existência de quotas e a avaliação realizada por pares, sem garantia de objectividade e imparcialidade.

Embora os inquiridos refiram que as aulas assistidas não os perturbem, continuam a ser, sem dúvida, uma das regras mais contestadas neste modelo, sendo uma sobrecarga burocrática e psicológica para o professor. A adesão ao processo de observação de aulas não decorre do (desejável) reconhecimento do contributo desse processo no desenvolvimento e melhoria do desempenho docente, mas é só uma resposta burocrática a uma imposição legal.

Também no estudo de Alves, Flores & Machado (2011: 87), as análises aos dados referiram que os sujeitos inquiridos identificaram dois pontos fracos neste modelo, sendo um deles a preocupação dos docentes relativamente à carga emocional e também burocrática, evidenciando preocupação relativamente ao tempo que resta para preparação de aulas e para os alunos.

Apesar do exposto, alguns dos professores consideram que as aulas assistidas poderão ser um factor necessário que poderá permitir valorizar e reconhecer o trabalho que é realizado em sala de aula, diferenciando deste modo os melhores profissionais, já referenciado por Alves, Flores & Machado (2011: 87) no seu estudo, onde o ponto forte defendido pelos sujeitos em estudo, seria o de um modelo de avaliação que apostasse na diferenciação pelo mérito.

Podemos afirmar que os factores seleccionados pelos inquiridos como os mais negativos, poderão, no nosso ponto de vista, ser os geradores de conflitos entre a classe

docente deste agrupamento, apontando-se como alguns dos motivos para a recusa deste modelo de ADD.

Outro factor, considerado por nós como responsável pela resistência à mudança, é a cultura profissional enraizada neste agrupamento. A balcanização e o individualismo evidentes nas culturas destes professores originam grandes dificuldades na obtenção de acordos entre os diferentes grupos ou níveis de ensino em muitas áreas, incluindo a concordância sobre determinadas regras do modelo de ADD, desencadeando assim os seus medos e resistências quanto ao mesmo modelo. Tal como refere Day (1992: 96), “(...) *a avaliação e o desenvolvimento profissional devem contribuir para um menor isolamento do professor.*”.

A ausência de uma cultura de colaboração no trabalho escolar está bem patente nas respostas dadas pelos professores que participaram no nosso estudo, embora refiram que se reúnem com os colegas de grupo ou nível de ensino, voluntariamente e sempre que é necessário, para realizar trabalho pedagógico, a maioria planifica e organiza o seu trabalho individualmente (cultura individualista) ou com os colegas do grupo disciplinar (balcanização). O facto de os professores deste agrupamento referirem que se reúnem por iniciativa própria, é uma atitude que potencia a abertura a uma nova cultura, que se pretende de colaboração efectiva, ao invés de uma cultura individual ou de balcanizada/colegialidade artificial, que parecem ser as que ainda predominam, no contexto estudado.

Tal como foi citado por Hargreaves no capítulo 1, página 21, esta mudança de cultura não será um processo fácil, requerendo, segundo Boavida e Ponte (2002:4), página 21, uma grande dose de partilha e interacção e não apenas a simples realização de diversas actividades escolares que não incluem trabalho conjunto com momentos de aprendizagem mútua e reflexão.

Segundo Hargreaves (1998), as culturas condicionam a forma como os professores trabalham com outros professores e com os alunos. Como tal, as culturas profissionais, devem ser vistas com interesse primordial para a mudança educativa, pois podem influenciar a predisposição para a inovação e para a mudança (Fullan, 2003). Esta mudança poderá ser uma maior aceitação das regras deste modelo de ADD, caso algumas das suas regras mais contestadas sejam modificadas.

A temática é complexa e gira em torno das condições de trabalho e da relação entre os profissionais e a sua adaptação às estruturas organizacionais e aos modelos de trabalho docente nas escolas. Como consequência, são as estruturas organizacionais e os modelos de trabalho que devem, antes de mais, ser repensados.

É nesta linha de pensamento que podemos convocar Gaspar & Santos (2009) que aponta que a escola é, pois, fundamental no contributo que dá para a evolução de cada ser humano, na passagem da sua dimensão individualista para uma dimensão colectiva e societária, expressa através das relações entre todos os agentes intervenientes neste complexo processo (Gaspar & Santos, 2009: 783).

Importa, no entanto, referir que existem alguns aspectos considerados inquestionavelmente positivos, indicadores de uma crescente vontade de aproximação pedagógica e de relacionamento no seio da classe docente, tais como o facto de haver predisposição para se esclarecerem dúvidas com os elementos mais experientes da escola, de se fomentar um relação de cooperativismo e não de competição, haver o incentivo à partilha de boas práticas nos departamentos, a realização frequente de projectos colectivos neste agrupamento e, por fim, o facto de considerarem que todo o processo avaliativo neste agrupamento, decorrerá com imparcialidade no que respeita a todos os envolvidos neste processo.

Estes aspectos positivos estão em grande parte relacionados, do nosso ponto de vista, com a faixa etária maioritariamente jovem deste agrupamento (entre os 36 e 45 anos), e já com alguma experiência profissional (mais de 10 anos de serviço docente) que desencadeia espírito de equipa e de cooperação para realizar projectos inovadores, bem como, vontade e oportunidade para arriscar e experimentar, decorrente de uma situação profissional estável.

Sendo a burocracia em excesso um dos aspectos menos positivos apontados pelos respondentes, os mesmos consideram proveitoso o tempo investido e dedicado na sua avaliação no decorrer do presente ano lectivo. Poderemos, assim, adiantar alguma consensualidade entre a classe docente, denotando-se uma menor resistência à implementação deste processo, embora na opinião dos mesmos deva haver mudanças significativas neste sistema de ADD. Apesar das sucessivas alterações sofridas, este modelo tem tendência a tornar-se mais fiável e aceite pelos professores.

O facto de ter sido apontado pelos respondentes como um processo de ADD que deveria ser conduzido por professores especializados, o mesmo poderá conferir maior legitimidade aos avaliadores/relatores que possuam especialização nesta área, evidenciando que muitas das dúvidas e receios dos professores, relativamente ao modelo, poderão também recair sobre a competência científica e/ou pedagógica de muitos dos avaliadores.

Os inquiridos embora reconheçam que a formação contínua é necessária para a aquisição e actualização de conhecimentos e útil para o seu desenvolvimento profissional fornecendo ferramentas importantes em sala de aula, cerca de metade dos respondentes considera possuir formação contínua suficiente para desenvolver uma boa prática pedagógica, não achando que as suas necessidades de formação sejam mais fáceis de detectar com este modelo, o que nos remete para o Decreto Regulamentar nº2 de 2010, onde refere que o modelo de ADD deverá “ (...) diagnosticar as necessidades de formação, devendo estas ser consideradas no plano de formação de cada agrupamento de escolas (...)”.

Tal como refere Alarcão (1996 : 92), “*O desenvolvimento pessoal e profissional é, um processo contínuo que ocorre ao longo do percurso formativo do professor e está inserido num projecto de vida (...)*”. Neste contexto, é importante que o professor se reconheça como ser aprendiz identificando os seus interesses e promova em si próprio atitudes de pesquisa, de questionamento, reflectindo sobre o seu percurso profissional, de forma a estar devidamente esclarecido e preparado para responder, de forma adequada, a questões e desafios com que é confrontado no seu quotidiano.

Alves, Flores & Machado (2011: 124) referem que «*As exigências e responsabilidades colocadas aos professores são, assim, cada vez mais complexas, pois estes têm não só de lidar com uma maior diversidade de alunos*», mas têm também «*de demonstrar um conhecimento pedagógico e didáctico fundamentado para seleccionar e construir os melhores materiais e estratégias (...)* Espera-se que eles pensem sobre a sua prática, que mudem e se desenvolvam profissionalmente enquanto aprendentes ao longo da vida, ...».

Os professores inquiridos foram ainda da opinião que o desenvolvimento profissional de um professor é favorecido, quando realizado num contexto supervisivo ao invés de um contexto avaliativo, uma vez que a primeira promove o crescimento individual do professor sendo a relação professor/supervisor construída com base no respeito, na partilha

e na confiança mútua, visando deste modo, a melhoria e a inovação do desempenho docente.

Por outro lado, no segundo contexto, formulam-se juízos de valor acerca da qualidade global da competência do professor, havendo um distanciamento na relação avaliador/avaliado de modo a tornar a avaliação o mais justa e neutra possível, impedindo deste modo a partilha e a colaboração, e por conseguinte, a reflexão conjunta.

O processo de ADD num contexto supervisão é defendido por Alarcão & Tavares (2003) quando referem que “...o supervisor deverá desenvolver nos supervisionados capacidades e atitudes capazes de atingirem a excelência...”, uma vez que, segundo os respondentes, falta a vertente de preparação formativa em todo este processo e, conseqüentemente, uma adequada preparação de avaliadores e de avaliados.

Denunciamos assim alguma resistência por parte dos docentes deste agrupamento relativamente a alguns itens/regras constantes neste modelo de avaliação, uma vez que excluiriam deste modelo, em primeiro lugar, a subida de escalão por quotas, em segundo lugar um processo de avaliação realizada e conduzida por professores sem especialização nesta área, seguida, em último lugar, pela existência de aulas assistidas pelos avaliadores, que, embora considerem que as mesmas não os incomoda, é visível nos professores deste agrupamento, algum cepticismo e desconfiança em incluir a observação de aulas no seu processo avaliativo.

É, assim, notório neste agrupamento, a prevalência de uma cultura de progressão na carreira sem sujeição a quotas enraizada na profissão, apoiando-se num modelo de avaliação realizado num contexto supervisão e conduzido por professores com especialização ou pelo próprio professor através da sua auto-avaliação, sendo no entanto, desnecessária a implementação de observação de aulas.

Depreendemos, assim, ser evidente a necessidade de uma vertente formativa ligada ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas e estratégias pedagógicas, dos docentes deste agrupamento, inculindo-lhes e/ou devolvendo-lhes, desta forma, mais confiança, encorajamento e segurança, envolvendo-se mais na vida escolar e em iniciativas colaborativas de forma a permitir ao avaliado uma melhor aceitação das regras mais contestadas neste processo de ADD.

Um estudo realizado por Moreira (2009), refere que Portugal é um dos países da OCDE onde nas escolas se verificam menos observação/supervisão de aulas. Na sua opinião, a ADD realizada num “contexto avaliativo de supervisão interpares” tem como finalidade a melhoria da actividade profissional, pondo em destaque a qualidade do ensino e da aprendizagem associada sempre ao desenvolvimento profissional.

É, ainda, de referir que o sistema de quotas implementado neste modelo de ADD, embora diferencie pelo mérito, nunca será detentora de consensualidade entre a classe docente, pois, segundo de Conley e Glasman (2008 in Alves, Flores & Machado 2011: 77), os principais medos dos professores são o de perderem o controlo e a autonomia no seu trabalho, de trabalharem num clima de rigidez organizacional e de inflexibilidade e de falharem a progressão na carreira devido às quotas.

Assim, o contributo da ADD para melhoria do desempenho profissional e para a qualidade do ensino, aparece associado a um conjunto de variáveis e de factores, nomeadamente à cultura profissional e relações partilhadas pelos docentes, à formação contínua adquirida ao longo da vida profissional do professor, ao contexto em que a ADD é desenvolvida, à capacidade de aceitação das regras do modelo, à imparcialidade no decorrer do processo avaliativo pelos avaliadores com especialização, a forma como é encarada a presença de um elemento/colega na sala de aula, ao adequado uso de instrumentos avaliativos e, por fim, a forma como é usado o tempo dedicado ao processo de ADD.

Para concluir, somos da opinião de Alves & Machado (2010: 102), quando referem que a “*auto-avaliação*” do desempenho docente terá de ser encarada pelos professores como uma “*ferramenta*” que contribuirá para a reflexão sobre a sua prática, ou seja, para uma autocrítica do seu trabalho, pois o ponto de partida de todo o processo de ensino-aprendizagem deverá ser uma auto-avaliação das práticas que cada professor implementa, quer no que concerne aos conhecimentos sobre os temas que domina, quer no que concerne aos métodos, estratégias e meios de avaliação que utiliza”.

Vial (2008 in Alves & Machado 2010: 106) corrobora esta opinião quando diz que a auto-avaliação transformará o professor num avaliador, permitindo-lhe desenvolver uma problematização de sentido, ensinando-o a gerir a incerteza.

Neste sentido, esta investigação suscita temas para outros futuros trabalhos. Por exemplo, seria importante a análise e avaliação deste modelo de ADD durante os dois biénios em que foi aplicado, embora com simplificações e alterações, aferindo os seus efeitos ao nível do desenvolvimento profissional dos docentes e consequentemente no que se refere à qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos e de melhoria da escola.

Ainda outra linha de investigação, que seria importante desenvolver, teria a ver com o estudo sobre de que forma seria construído um novo modelo de ADD promovendo junto da classe docente uma maior participação e responsabilização na sua elaboração, permitindo, deste modo, uma maior adesão em detrimento de conflitualidades nesta classe, ou então, dar continuidade a esta investigação, abrindo esta pesquisa a outros agrupamentos e comparando realidades de diferentes escolas.

Como conclusão deste trabalho, salientamos a ideia de Alves & Machado (2010: 101) que considera como o mais importante, que a avaliação seja, ela própria, um instrumento que contribua para a melhoria das práticas, possibilitando a cada professor, um processo de auto-avaliação, ou seja, uma “autocrítica” do seu trabalho que permita reflectir sobre a prática, extrair consequências da experiência e identificar os aspectos favorecedores da aprendizagem.

Como última ideia, citando Alves (2010), é importante que a avaliação esteja nas mãos dos professores, e que se diferencie do actual sistema de progressão da carreira pois “*Mais do que celebrar o fim, temos de ousar o início. Antes que seja tarde de mais.*”.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2008, 2009, 2010), *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: PEDAGO.

Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2008), *Discussão dos conceitos de supervisão e de desenvolvimento Profissional Extractos adaptados de Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: PEDAGO.

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

Alarcão, I. (2000) (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (1996), *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (1995), *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. CIDINE.

Altet, M. (2000), *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

Amaral et al (1996). *O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo*, in ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora.

Alves, A. I. D. (2008), *A supervisão pedagógica: da interação à construção de identidades profissionais - estudo de caso*. Mestrado em Supervisão Pedagógica. Orientadora: Prof^a Doutora Maria Luísa Aires. Univ. Aberta.

Alves, M. P., Flores, M. A. & Machado, E. A. (2011), *Quanto vale o que fazemos? – Práticas de Avaliação de Desempenho*. Porto: De Facto Editores.

Alves, M. P. & Machado, E. A. (2010), *Pólo de Excelência – Caminhos para a avaliação de desempenho docente*. Porto: Areal Editores - Colecção Saberes Plurais.

Alves, J. J. M. (2010), *Correio da Educação: Reivindicar outra avaliação*. Publicação de 28 de Março. Edições ASA.

Ball, D., & Cohen, D. (1999), *Developing Practice, Developing Practitioners. Toward a Practice-Based Theory of Professional Education*. In L. D.-H. a. G. Sykes (Ed.), (Vol. Teaching as a Learning Profession, pp. 3-32). S. Francisco: Jossey-Bass.

Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002), *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.

Bolívar, A. B. (1993), *Culturas profesionales en la enseñanza. Cuadernos de Pedagogía* (219).

Bogdan, R. & Bilken, S. (1994), *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Busto, M^a & Maia, O. (2009), *Sistema de Avaliação de desempenho do Pessoal Docente*. Porto: E&B DATA, Lda.

Cadernos Cidine (1992), *Supervisão e Formação de Professores*. Aveiro.

Caderno do Dossier do Professor (2010), *Sistematização e interpretação de legislação*. Lisboa: Editora Nova Educação.

Castro Ramos, C. (2009), *Teacher Evaluation in Portugal: Country Background Report for OECD*. Lisbon: Ministry of Education.

Costa, N., Martins, I. & Candeias, I. (2010), *Avaliação e regulação do desempenho profissional*. Coleção: Situações de Formação. Universidade de Aveiro.

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

Day, C. (1992), *Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores*. In A. Estrela & A. Nóvoa (org.). *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 91-103). Lisboa: Educa.

Danielson, C. & McGreal, T. (2000), *Teacher Evaluation: to Enhance Professional Practice*. Alexandria: ASCD.

De Ketele, J. M.(2010), *O Pólo de Excelência – Caminhos para a Avaliação de Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores - Coleção Saberes Plurais.

Estrela, M. T. (2001), *Questões de Profissionalidade e Profissionalismo e Docente*; In M. Teixeira, *Ser professor no limiar de século XXI*. Porto: ISET.

Feiman-Nemser, S. (2001), *From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching*. *Teachers College Record*, 03(6).

Fernandes, D. (2009). *Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural*. *ELO 16 – Avaliação do Desempenho Docente*, Maio, pp. 19-23.

Ferreira, M. & Carmo, H. (1998), *Metodologia da Investigação: guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa : Universidade Aberta.

Flores, M. A. (2009), *Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso português*, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2009 - Volume 2, Número 1*.

Formosinho, J., Machado, J., Oliveira-Formosinho, J. (2010), *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores 1º vol*. Porto: Porto Editora.

Fragoso, A. (2004), *El estudio de casos en la investigación de educación de personas adultas*. In Lucio-Villegas, E. (ed.), *Investigación y Práctica en la Educación de Personas Adultas* (pp. 41-60). Valencia: Nau Llibres.

Fullan, M. (2003), *Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos*. In A. Hargreaves (Ed.), *Replantar el cambio Educativo. Un enfoque renovador* (pp. 296-317). Buenos Aires: Amorrortu editores.

Garcia, C. M. & Garcia, A. E. (1999), *Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio*. Universidad de Sevilla: Educar 24.

Gaspar, M. & Santos, M. (2009), “Learning Communities: way to a new Teaching Model?” *In Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*, Vol. 2. Badajoz, Spain: Formatex. pp. 782-787.

Guimarães, C. (2009), Como promover a auto-regulação na Supervisão Pedagógica. UBI.

Hargreaves, A. (1998), Os Professores em Tempo de Mudança. Alfragide: McGraw – Hill.

Hargreaves, A. (2003), Replantear el cambio educativo: ampliar y profundizar la búsqueda del éxito. In A. Hargreaves (Ed.), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador* (pp. 23-55). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Hopkins, D.; Stern, D. (1996), «Quality teachers, quality schools: International Perspectives and Policy Implications». *Teaching and Teacher Education*, vol. 12, núm. 5.

John-Steiner, V., Weber, R. J., & Minnis, M. (1998). The challenge of studying collaboration. *American Educational Research Journal*, 35(4).

Lima, J. A. (2000), Questões Centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: uma síntese crítica da bibliografia. *Colecção Educação, sociedade e Culturas*, nº 13. (pp. 59-103). LIMA, J. A.. IV Congresso Português de Sociologia. “Atomização e fragmentação das culturas profissionais no ensino”.

Marcelo, C. (2009), Avaliação do Desenvolvimento Profissional Docente – Da Quantidade à Qualidade”. *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP*, ISSN 1984 – 5332 – Vol. 1, n.1, p.43-70, de Maio de 2009.

Marcelo, C. (2009a), *Revista Sísifo – Revista de Ciência da Educação*, nº8, pp.7-22 – artigo: “Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro” de Janeiro e Abril de 2009, ISSN 1646 – 4990.

Marcelo, C. (1999), *Formação de Professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Meirinhos, M. F. A. (2006), *Desenvolvimento Profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem à distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua*. Universidade do Minho.

Nóvoa, A. (1995). *Profissão professor*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora (2ª edição),

OECD Review, (2009), Paulo Santiago, Deborah Roseveare, Gonnée van Amelsvoort, Jorge Manzi and Peter Matthews, *Teacher Evaluation in Portugal – Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results From TALIS*, OCDE, Paris.

Oliveira-Formosinho, J. (2002), *A Supervisão na Formação de Professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora -Colecção Infância.

Oliveira-Formosinho, J. (2002), *A Supervisão na Formação de Professores II – Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora - Colecção Infância.

Pacheco, J. ; Flores, M. (1999), *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Paquay, L. (2004), *L'évaluation des enseignants et de leur enseignement: pratiques diverses, questions multiples* in L. Paquay (dir.), *L'évaluation des Enseignants: Tensions et Enjeux*. Paris: L'Harmattan.

Quivy, R. E Campenhoudt, L. (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

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

Ribeiro, C. (2008), *Avaliação de desempenho no contexto educativo português: Perspectivas dos professores sobre auto-avaliação*. Master Dissertation, University of Minho, Portugal.

Ribeiro, C. E Flores, M. A. (2008), A auto-avaliação no contexto da avaliação do desempenho docente *in* Alves, M. P., Machado, E. A., Fernandes, J. A. & Correia, S. (orgs.) (2008). Actas do Seminário de Avaliação: Contributos da investigação para as práticas quotidianas de desenvolvimento curricular das escolas. Braga: CIED, Universidade do Minho.

Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999), Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe.

Tuckman, B.W. (2005), Manual de investigação em educação – como conceber e realizar o processo de investigação em Educação. 3ª Edição. Tradução: António Rodrigues-Lopes. Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira, F. (1993), Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores. Rio Tinto: Edições ASA.

Sanches, M. (2002), Ser professor: projecto, trajectos e modos de apropriação identitária, *in*: Revista de Educação, vol. XI nº 2.

Vasconcelos, T. (2008), Excerto, In Prática Pedagógica Sustentada: cruzamento de saberes e de competências (pp.92-121). Relatório apresentado para Provas de Agregação à Universidade de Lisboa. Texto fotocopiado.

Vásquez. R. R., & Angulo, R. F. (2003), Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica. Málaga: Ediciones Aljibe.

YIN, R. (2005). Estudo de Caso. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman.

Caderno Legislação (2010), Anexo do Dossier do Professor, Sistematização e Interpretação da Legislação. Lisboa: Editora Nova Educação.

Links:

Borton y Brueckner (1969), Florencio Chacon, (1969), Kimball Willes (1973) in “Capítulo 2: La Supervisión Educativa visto por otros autores”, *In*: <http://www.mailxmail.com/curso-supervision-educativa/supervision-educativa-visto-autores>;

Caseiro, M. A. (2007), Supervisão Pedagógica – o supervisor e o professor no processo de supervisão. ISCE Funchal

http://dre.madeira-edu.pt/dmdocuments/supervisao_pedagogica.pdf

Graça, A. (2008), Avaliação do Desempenho Docente (PDF).

<http://www.scribd.com/doc/6264635/Avaliacao-do-Desempenho-Docente->

Agr. Esc. Avelar, Figueiró dos Vinhos

Moreira, M.A. (2009), A avaliação do (des)empenho Docente: Perspectivas da supervisão pedagógica. Universidade do Minho. In:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/71822/10366/1/24.M.A.Moreira.pdf>

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Decreto Regulamentar nº 2/2010 de 7 de Janeiro de 2010 (Acordo de princípios para a Revisão do Estatuto da carreira Docente e do Modelo de Avaliação dos Professores).
- Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de Junho de 2010 (Alteração ao ECD da regulamentação do ECD no que respeita ao sistema de Avaliação de Desempenho Docente).
- Despacho nº 14420/2010 de 15 de Setembro de 2010 (ECD).
- Decreto-Lei nº 16034/2010 de 22 de Outubro de 2010.
- Despacho nº 16034/2010 de 15 de Outubro de 2010.
- Decreto-Lei nº 270/2009 de 30 de Setembro (ECD).
- Decreto Regulamentar nº1-A/2009 (Regime transitório de avaliação de avaliação de desempenho docente no 1º Ciclo de avaliação, até 31/12/2009).
- Decreto Regulamentar nº2/2008 (Regulamentação do ECD no que respeita ao sistema de Avaliação de Desempenho Docente).
- Decreto Regulamentar nº 11/2008 (Regime transitório de Avaliação de desempenho Docente o biénio 2007/08 a 2008/09).
- Decreto - Lei nº 15/2007 (Novo Estatuto da Carreira Docente).
- Despacho nº 15847/2007 de 23 de Julho de 2007.
- Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto.

- Decreto -Lei nº 1/1998 (Revisão do Estatuto da Carreira Docente).
- Decreto Regulamentar nº 11/1998 de 23 de Maio (Regulamentação da Avaliação do Desempenho Docente).
- Decreto-Lei nº 409/89, de 18 de Novembro de 1989.
- Recomendação do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP).

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I – Apresentação da amostra

Quadro II - Características dos sujeitos da investigação

Quadro III – Culturas profissionais defendidas

Quadro IV – Frequência sobre a utilidade da formação contínua para a aquisição e actualização de conhecimentos e fornecimento de ferramentas úteis para os alunos

Quadro V – Análise do modelo ADD

Quadro VI – Frequência de aulas assistidas e motivo para as solicitar

Quadro VII – Relação entre a situação profissional e o requerimento de aulas assistidas

Quadro VIII – Ficha individual e aspectos da ADD

Quadro IX – Formação dos relatores e imparcialidade no processo avaliativo

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela I – Caracterização dos tipos de cultura profissional na educação

Tabela II – Dimensões diferenciadoras da supervisão e da avaliação

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico I – Como é efectuada a reunião com os colegas de grupo ou nível de ensino

Gráfico II – De que forma é planificado e organizado o trabalho na escola

Gráfico III – Com que frequência se reúne com os colegas a fim de desenvolver trabalho pedagógico

Gráfico IV – Frequência sobre esclarecimento de dúvidas com os colegas mais experientes da escola

Gráfico V – Necessidade de formação contínua

Gráfico VI – Desenvolvimento profissional num contexto supervisivo ou avaliativo

Gráfico VII – Caracterização do modelo de ADD

Gráfico VIII – Adequação dos instrumentos de avaliação no agrupamento

Gráfico IX – Apreciações sobre as aulas assistidas

Gráfico X – Elementos que realizam a avaliação de ADD

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ADD - Avaliação de Desempenho Docente

AEVP – Agrupamento de Escolas da Venda do Pinheiro

CCAD - Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho

CCAP - Conselho Científico para a Avaliação de Professores

DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

ECD - Estatuto da Carreira Docente

ME - Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAA - Plano Anual de Actividades

PCE - Projecto Curricular de Escola

PEE - Projecto Educativo de Escola

RI - Regimento Interno

SIADAP - Sistema Integrado da Avaliação do desempenho da Administração Pública

UCP – Universidade Católica Portuguesa

ANEXOS

Inquérito por Questionário

ANEXOS

INQUÉRITO AOS DOCENTES DO 1º, 2º E 3º CICLOS

O presente inquérito insere-se num projecto de investigação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, tendo como principal objectivo analisar as concepções dos docentes do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico sobre o novo modelo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD), no espaço circunscrito do Agrupamento de Escolas da Venda do Pinheiro.

Agradeço toda a colaboração e sinceridade nas respostas, uma vez que todos os dados recolhidos são anónimos e serão utilizados unicamente para efeitos desta investigação.

Este inquérito termina com a palavra *FIM*.

1- Idade

2- Sexo:

M F

3- Estabelecimento de ensino onde lecciona _____

4- Nível de ensino:

1º Ciclo 2º ciclo 3º Ciclo

5- Grupo de docência/ área disciplinar _____

6- Situação profissional

Professor do QA

Professor QZP

Contratado

Outra (especifique) _____

7- Anos de serviço _____

8- Escalão em que se encontra _____ e índice _____

CULTURAS PROFISSIONAIS

- | | | |
|---|--|--|
| 1- Quando se reúne em trabalho pedagógico com os colegas de grupo ou nível de ensino, fá-lo | <ul style="list-style-type: none">• voluntariamente• por imposição de instâncias superiores• porque necessita de outras ideias e opiniões... | <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> |
| 2- De que forma organiza e planifica o seu trabalho na escola? | <ul style="list-style-type: none">• Individualmente• Com os colegas de departamento• Com os colegas do grupo disciplinar• Por nível de ensino• Em articulação com colegas de áreas distintas | <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> |
| 3- Com que frequência se reúne com os colegas a fim de desenvolver trabalho pedagógico? | <ul style="list-style-type: none">• Frequentemente• Sempre que necessário• Quando é imposto | <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> |
| 4- Costuma esclarecer dúvidas com os colegas mais experientes da sua escola? | <ul style="list-style-type: none">• Sempre que necessário• Raras vezes• Nunca | <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> |
| 5- Como considero ser a minha relação com os professores da minha escola? | <ul style="list-style-type: none">• Competição• Cooperativismo/Colaboração• Individualismo | <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> |
| 6- Com que frequência realizam partilha de boas práticas entre departamento/ nível de ensino? | <ul style="list-style-type: none">• Sempre que necessário• Raras vezes• Nunca | <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> |

7- Com que frequência realiza projectos colectivos (exposições, clubes, teatro, feiras...) na sua escola?

- Sempre que necessário
- Raras vezes
- Nunca

FORMAÇÃO CONTÍNUA/DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

8- Considera ter realizado formação contínua suficiente para desenvolver uma boa prática pedagógica com os seus alunos?

- Ainda não considera ter a suficiente
- Sim
- Não sei

9- Considera a formação contínua necessária para a aquisição e actualização de conhecimentos e ainda útil para o desenvolvimento profissional de um professor?

- Sim
- Não
- Não tenho opinião

10- Sente que a formação contínua lhe tem fornecido ferramentas para fazer com que os seus alunos aprendam melhor?

- Sim
- Não
- Não tenho opinião

11- Na sua perspectiva, o professor poderá desenvolver-se melhor profissionalmente num contexto supervisão¹ ou avaliativo²?

- Contexto supervisão
- Contexto avaliativo
- Contexto supervisão e avaliativo

¹No âmbito desta investigação, considera-se um contexto supervisão aquele que promove a reflexão, o apoio e a colaboração, visando a melhoria e inovação do desempenho docente.

²No âmbito desta investigação, um contexto avaliativo é aquele em que se formulam juízos de valor acerca da qualidade global da competência do professor.

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

- 12- Com o início do processo avaliativo na sua escola, considera que as suas necessidades de formação são agora mais fáceis de detectar?
- Sim
 - Não
 - Sem opinião
- 13- Considera-se bem informado(a) relativamente ao processo de avaliação na sua escola (calendarização, legislação, fichas individuais...)?
- Sim
 - Não
 - Sem opinião
- 14- Na sua opinião, considera este modelo de ADD mais justo e adequado do que o modelo utilizado anteriormente, até 2007?
- Sim
 - Não
 - Sem opinião
- 15- Considera que a ADD (Só poderá optar por uma das respostas)
- facilita e promove o trabalho de equipa e o desenvolvimento da docência.
 - causa constrangimento e não facilita o trabalho de equipa.
 - é destinada apenas a detectar alguma incompetência nos professores.
 - identifica necessidades de formação no professor.
 - não se inclui em qualquer destes itens

16-Solicitou aulas assistidas durante o presente ano lectivo?

Sim

Não

(Se respondeu *NÃO*, avance para a questão 18)

17-Qual o motivo que o(a) levou a solicitar aulas assistidas?

- Melhorar o desempenho enquanto profissional
- Melhorar as práticas pedagógicas
- Está num escalão que assim o exige
- No meu grupo disciplinar todos o fizeram (lealdade)
- Não quer ser prejudicado(a) de alguma forma por não as solicitar

18-Está de acordo com todos os itens constantes na sua ficha de avaliação individual?

Sim

Não

19-Indique os aspectos que, se pudesse, excluiria da sua avaliação.

- A ficha de auto-avaliação
- As aulas assistidas
- Avaliação por professores relatores sem especialização
- Avaliação por professores relatores com especialização
- A subida de escalão por quotas
- As menções atribuídas
- Nenhuma das anteriores

- 20-Considera que os instrumentos de avaliação utilizados no seu agrupamento são os adequados para a eficácia do novo modelo de ADD?
- Sim
 - Não
 - Sem opinião
 - Não tenho conhecimento dos instrumentos
- 21-Considera que os relatores da sua escola possuem formação adequada para o orientar no seu processo de desenvolvimento profissional?
- Sim
 - Não
 - Não sei
- 22-Considera que os relatores da sua escola possuem formação adequada para o avaliar?
- Sim
 - Não
 - Não sei
- 23-Pensa que haverá imparcialidade no decorrer do processo avaliativo em contexto de escola?
- Sim
 - Não
- 24-Sobre a avaliação baseada nas aulas assistidas, considera que
- não gosta de ser observado(a).
 - sofre de ansiedade sobre a sua competência.
 - não gosta de ser avaliado(a) por um colega.
 - teme a crítica que poderá acompanhar a avaliação.
 - não o(a) incomoda .

- 25-Com o novo modelo de ADD, que aspectos alterou na sua vida profissional?
- A preparação das actividades lectivas
 - A relação pedagógica com os alunos
 - A avaliação das práticas dos seus alunos
 - O trabalho colaborativo com os colegas de grupo/nível de ensino
 - Nenhum dos anteriores
- 26-Na sua opinião por quem deveriam ser avaliados os professores de cada escola?
- Professor director
 - Próprio professor - auto-avaliação;
 - Professores: hetero-avaliação em grupo
 - Entidade externa
 - Professor com formação especializada nem ADD
 - Ensino superior
 - Director regional de educação
 - Professor - colega eleito
 - Nenhum dos anteriores
- 27-Avalie o tempo dedicado e investido na sua avaliação no decorrer do presente ano lectivo.
- Extremamente proveitoso
 - Muito proveitoso
 - Proveitoso
 - Pouco proveitoso
 - Nada proveitoso

Poderá deixar outras considerações e/ou comentários que lhe pareçam úteis:

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

FIM

Muito obrigada por me ter disponibilizado uma parte do seu tempo e ter colaborado no meu projecto de investigação.