



# **UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Centro Regional das Beiras – Viseu**

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais  
Faculdade de Educação e Psicologia

**Mestrado em Ciências da Educação**

**Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes**

***O CONTRIBUTO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE PARA O  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: A PERSPETIVA DOS DIRETORES E DOS  
DOCENTES AVALIADORES E AVALIADOS***

**Mestranda:** Anabela Cabral Pereira de Moura

**Orientadora:** Professora Doutora Célia dos Prazeres Ribeiro

**Viseu, abril de 2014**







# **UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Centro Regional das Beiras – Viseu**

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Faculdade de Educação e Psicologia

***O CONTRIBUTO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE PARA O  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: A PERSPETIVA DOS DIRETORES E  
DOS DOCENTES AVALIADORES E AVALIADOS***

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, sob a orientação da Professora Doutora Célia dos Prazeres Ribeiro.

Viseu, abril de 2014



*Ao caminho percorrido,  
na companhia de quem mais desejava.*



## **Agradecimentos**

Não teria sido possível concluir este trabalho sem o contributo inestimável de algumas pessoas a quem não quero deixar de agradecer:

Em primeiro lugar, o meu sincero agradecimento à orientadora Professora Doutora Célia Ribeiro pelas análises claras e construtivas que dispensou às minhas reflexões.

Aos professores da parte curricular do mestrado, por contribuírem para a abertura das minhas perspetivas sobre a educação.

Uma palavra de apreço à Dr.<sup>a</sup> Rosa Martins pela simpatia e solicitude manifestadas.

A todos os colegas que gentilmente concederam entrevistas, contribuindo com o seu conhecimento e experiência para a realização deste trabalho.

Por fim, uma palavra de agradecimento à minha família e amigos que, com o seu apoio e condescendência, contribuíram para a concretização deste projeto.

A todos vós o meu bem-haja.



## RESUMO

Este trabalho versa a problemática da avaliação do desempenho docente e tem, como objetivo central, perceber de que modo a mesma contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Nesse sentido, esta investigação desenvolve-se com base nas representações dos professores acerca da aplicação da avaliação do desempenho docente no contexto legislativo que regulamentou os dois primeiros ciclos avaliativos e acolhe ainda as expectativas dos mesmos relativamente ao modelo atual, no reconhecimento de que este instrumento apoia o desenvolvimento profissional dos professores.

Assim, realizámos um estudo de cariz qualitativo, que contou com a participação de nove profissionais de três agrupamentos de escolas dos distritos de Coimbra e Viseu, diretamente envolvidos no processo de avaliação. Como instrumento de recolha de dados, utilizámos entrevistas que submetemos a uma análise de conteúdo.

O estudo revela que, embora os princípios subjacentes aos normativos legais que têm regulado a avaliação do desempenho docente elejam o desenvolvimento profissional docente como objetivo central, a perceção dominante é a de um instrumento ao serviço da certificação e controlo da progressão na carreira. Conclui-se ainda que as alterações impostas pelo atual modelo de avaliação, nomeadamente com a introdução da figura do avaliador externo, não modificam as perceções dos docentes relativamente à avaliação de desempenho. Por último, conclui-se que o modelo de avaliação do desempenho docente tal como foi concebido não responde às expectativas de promoção do desenvolvimento profissional docente.

O estudo termina com algumas recomendações que, em nosso entender, poderão contribuir para um novo olhar sobre a avaliação do desempenho docente.

**Palavras-chave:** avaliação do desempenho docente, perceções, expectativas, desenvolvimento profissional



## **ABSTRACT**

This assignment is on the problematic of the teachers' performance evaluation and its main aim is to understand in which way it promotes the teachers' professional development.

With this in mind, this research was developed based on the teachers views about the application of this evaluation in the legislative context regulating the first two evaluative cycles and it also includes their expectations about the current design, recognizing that this instrument assists on the teachers' professional development.

This way, we conducted a qualitative study with nine professionals of three school clusters of Coimbra and Viseu districts, which were directly involved in the evaluation process. Data collection was done using interviews that were submitted to analysis.

This study shows that the main perception is that this instrument serves certification and it controls career progression, although the purpose underlying the legal documents that rule the evaluation focus on the teachers' professional development. It is also concluded that the changes imposed by the current evaluation design, namely the external evaluator, don't change the teachers' perceptions in what concerns the teachers' performance evaluation. Lastly, we reached the conclusion that the evaluation design, as it has been conceived, doesn't answer the expectations towards the promotion of teachers' professional development.

The study ends with a few recommendations which we think might contribute to a new way of looking at the teachers' performance evaluation.

**Key words:** teachers' performance evaluation, evaluation, perceptions, expectations, professional development



## ÍNDICE

<b>Introdução</b> .....	21
<b>PARTE I – Enquadramento Teórico</b> .....	25
<b>Capítulo I - A Escola como Organização</b> .....	27
Introdução.....	29
1- A Escola: uma Organização.....	29
2- A Escola como Organização Aprendiz.....	34
3- O Papel das Lideranças.....	39
4- Os Professores como Agentes de Mudança.....	42
5- Culturas Colaborativas.....	45
6- Desenvolvimento Profissional.....	48
<b>Capítulo II – Avaliação em Educação</b> .....	57
Introdução.....	59
1- Fundamentos da Avaliação.....	59
2- Evolução do Conceito de Avaliação.....	61
3- Finalidades da Avaliação.....	67
4- Modelos de Avaliação do Desempenho Docente.....	71
5- A Avaliação do Desempenho Docente em Portugal.....	72
<b>Capítulo III – Supervisão Pedagógica</b> .....	79
Introdução.....	81
1- A Supervisão Pedagógica na Formação Contínua.....	81
2- O Papel do Supervisor como Influenciador do Processo de Aprendizagem.....	87
3- A Supervisão em Contexto da Avaliação do Desempenho Docente.....	90
<b>PARTE II – Investigação Empírica</b> .....	101
<b>Capítulo IV – Opções Metodológicas</b> .....	103
Introdução.....	105

1- Questões e Objetivos da Investigação.....	105
2- Tipo de Investigação.....	106
3- População e Amostra.....	108
3.1- Caracterização da Amostra.....	108
4- Instrumento de Recolha de Dados.....	110
5- Procedimentos.....	112
<b>Capítulo V – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados.....</b>	<b>115</b>
Introdução.....	117
1- Apresentação e Análise dos Resultados.....	117
2- Discussão dos Resultados.....	144
<b>Conclusões e Recomendações.....</b>	<b>161</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>169</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>183</b>
Anexo I – Guião da Entrevista.....	185
Anexo II – Transcrição das Entrevistas.....	193

## ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

### Índice de Figuras

Figura 1 – Níveis e Relações numa Organização Aberta à Aprendizagem.....	37
Figura 2 – <i>Evaluation Theory Tree</i> de Alkin.....	66
Figura 3 – Finalidades da Avaliação Docente.....	91

### Índice de Quadros

Quadro 1 – Estilos Supervisivos.....	88
Quadro 2 – Papéis do Professor nos Encontros Supervisivos.....	89
Quadro 3 – Dimensões Diferenciadoras da Supervisão e da Avaliação.....	93
Quadro 4 – Caracterização da Amostra.....	109
Quadro 5 – Categorias, Subcategorias e Questões da Entrevista.....	111
Quadro 6 – Identificação dos Sujeitos Entrevistados.....	117
Quadro 7 – Categoria: Operacionalização do Processo da ADD – Subcategoria: Forma de Organização da Escola – Avaliados.....	118
Quadro 8 – Categoria: Operacionalização do Processo da ADD – Subcategoria: Forma de Organização da Escola – Avaliadores.....	119
Quadro 9 – Categoria: Operacionalização do Processo da ADD – Subcategoria: Forma de Organização da Escola – Diretores.....	120
Quadro 10 – Categoria: Operacionalização do Processo da ADD – Subcategoria: Obstáculos / Constrangimentos Verificados – Avaliados.....	122
Quadro 11 – Categoria: Operacionalização do Processo da ADD – Subcategoria: Obstáculos / Constrangimentos Verificados – Avaliadores.....	123
Quadro 12 – Categoria: Operacionalização do Processo da ADD – Subcategoria: Obstáculos / Constrangimentos Verificados – Diretores.....	124
Quadro 13 – Categoria: Representações dos Professores acerca da ADD – Subcategoria: Atitudes / Reações dos Docentes ao Processo de ADD – Avaliados.....	126
Quadro 14 – Categoria: Representações dos Professores acerca da ADD – Subcategoria: Atitudes / Reações dos Docentes ao Processo de ADD – Avaliadores.....	127

Quadro 15 – Categoria: Representações dos Professores acerca da ADD - Subcategoria: Atitudes / Reações dos Docentes ao Processo de ADD – Diretores.....	128
Quadro 16 – Categoria: Representações dos Professores acerca da ADD- Subcategoria: Atitudes Perante a Observação de Aulas – Avaliados.....	131
Quadro 17 – Categoria: Representações dos Professores acerca da ADD- Subcategoria: Atitudes Perante a Observação de Aulas – Avaliadores.....	131
Quadro 18 – Categoria: Representações dos Professores acerca da ADD- Subcategoria: Atitudes Perante a Observação de Aulas – Diretores.....	132
Quadro 19 – Categoria: Desenvolvimento Pessoal, Profissional e Organizacional – Subcategoria: Pessoal / Profissional – Avaliados.....	133
Quadro 20 – Categoria: Desenvolvimento Pessoal, Profissional e Organizacional – Subcategoria: Pessoal / Profissional – Avaliadores.....	134
Quadro 21 – Categoria: Desenvolvimento Pessoal, Profissional e Organizacional – Subcategoria: Pessoal / Profissional – Diretores.....	135
Quadro 22 – Categoria: Desenvolvimento Pessoal, Profissional e Organizacional – Subcategoria: Organizacional – Avaliados.....	137
Quadro 23 – Categoria: Desenvolvimento Pessoal, Profissional e Organizacional – Subcategoria: Organizacional – Avaliadores.....	138
Quadro 24 – Categoria: Desenvolvimento Pessoal, Profissional e Organizacional- Subcategoria: Organizacional – Diretores.....	138
Quadro 25 – Categoria: Expectativas – Subcategoria: Recetividade ao Atual Modelo de ADD (Decreto Regulamentar n.º 26/2012) – Avaliados.....	140
Quadro 26 – Categoria: Expectativas – Subcategoria: Recetividade ao Atual Modelo de ADD (Decreto Regulamentar n.º 26/2012) – Avaliadores.....	141
Quadro 27 – Categoria: Expectativas – Subcategoria: Recetividade ao Atual Modelo de ADD (Decreto Regulamentar n.º 26/2012) – Diretores.....	142

### **Abreviaturas**

ADD – Avaliação de Desempenho Docente

CCAD – Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho

CCAP – Conselho Científico para a Avaliação de Professores

ECD – Estatuto da Carreira Docente

EUA – Estados Unidos da América

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



## **INTRODUÇÃO**

Um pouco por todo o mundo, a avaliação de professores é justificada pela necessidade de melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a qualidade das aprendizagens dos alunos. Com este objetivo, temos assistido a uma crescente discussão em torno da avaliação do desempenho docente, uma das medidas que tem merecido centralidade nos intentos reformistas de vários governos a nível internacional.

Em Portugal, esta vaga reformista surge materializada no Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, que introduz mudanças profundas na profissão docente com especial destaque na hierarquização da carreira docente e na definição de um regime de avaliação que visa “... a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (Decreto-Lei n.º 15/2007, artigo 40.º, ponto 2), posteriormente regulamentado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

Este primeiro ciclo de avaliação fica, no entanto, marcado por forte contestação e agitação a que não são alheios o aumento do volume de trabalho, a falta de reconhecimento dos avaliadores e a determinação de uma dotação. Esta conturbada fase conduz a dois processos de simplificação do modelo e à sucessiva reformulação deste novo regime sustentada pelos normativos legais que lhe sucederam – Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, e Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, desenvolvidos com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, e do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

Embora os princípios subjacentes a estes normativos apontem no sentido da promoção do desenvolvimento profissional dos docentes e na melhoria do ensino e das aprendizagens, algumas questões normativas contribuem para sustentar dúvidas relativamente a estes pressupostos: a urgência na implementação do processo, a divisão inicial da carreira em duas categorias na qual dificilmente se reconhece uma perspetiva ancorada no desenvolvimento por etapas progressivamente mais exigentes (Formosinho & Machado, 2010), a determinação de uma dotação e a observação de aulas com caráter opcional e pontual.

A “fabricação burocrática” (Machado & Formosinho, 2010, p. 92) de professores titulares esteve na origem da criação de um corpo docente que, embora diferenciado na designação, não se conseguiu constituir como um corpo reconhecido e

legitimado. Esta surge como uma das grandes fragilidades do sistema de avaliação que se vê reconhecida com a introdução da figura do avaliador externo pelo atual normativo. Esta inovação propõe-se minimizar a conflitualidade criada entre os participantes no ato avaliativo, regulando uma avaliação com natureza externa a aplicar por um docente com “...formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica” (Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, artigo 13.º, ponto 1, alínea c)). O legislador defende, deste modo, a promoção da dimensão formativa centrando o processo na observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente em ciclos de avaliação coincidentes com a duração dos escalões da carreira.

As sucessivas alterações impostas ao quadro legislativo bem como a atualidade do tema concedem pertinência ao nosso trabalho e justificam a sua escolha. Acresce o interesse suscitado pelo envolvimento no processo por inerência da vida profissional.

Apontado como um modelo de avaliação “...eminentemente burocrático e sumativo com efeitos na progressão na carreira docente...” (Flores, 2009, p. 252), questiona-se o seu real contributo para com o desenvolvimento profissional dos professores. Consideramos, pois, pertinente perceber de que modo a avaliação do desempenho docente contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, centrando o nosso estudo em três agrupamentos de escolas dos distritos de Coimbra e Viseu.

Embora orientada pelas alterações aplicadas ao atual modelo de desempenho docente, esta investigação incide na revivificação das perceções dos professores relativamente aos modelos que o precederam.

Face ao exposto, o presente trabalho encontra-se estruturado em duas partes: o enquadramento teórico e a investigação empírica.

Na parte I, subdividida em três capítulos, procuramos desenvolver um trabalho de revisão da literatura. Começamos com a análise do conceito de escola como organização e perspetivamo-la como organização aprendente enquanto modelo organizacional assente na colegialidade e no comprometimento sistemático e coletivo com o processo de melhoria. Consideramos o papel das lideranças e o papel dos professores como potenciadores da mudança, as primeiras por se apresentarem determinantes na promoção de ambientes propícios à inovação, à mudança e ao crescimento da organização, os segundos pela importância do seu comprometimento com a melhoria dos resultados dos alunos e, conseqüentemente, da escola bem como na

construção de contextos colaborativos que se constituam contextos de desenvolvimento pessoal e profissional.

No capítulo II, analisamos a evolução do conceito de avaliação ao longo dos tempos, os seus fundamentos e finalidades convocando diversos autores. Analisamos diferentes perspetivas quanto à possibilidade de compatibilizar a função sumativa e formativa num mesmo sistema de avaliação e, por fim, centramo-nos no quadro normativo que enforma a avaliação do desempenho docente em Portugal.

No capítulo III, abordamos a supervisão enquanto instrumento de (re)construção da prática, perspetivando-a ao serviço do desenvolvimento profissional dos professores. Observamos a importância do papel do supervisor na promoção de um clima saudável de reflexão sobre as práticas e, por fim, consideramos a possibilidade de conciliar a avaliação formativa ao serviço da melhoria das aprendizagens com uma avaliação sumativa ao serviço da certificação.

Na segunda parte, procedemos à apresentação da investigação empírica realizada.

No primeiro dos dois capítulos que constituem esta segunda parte, procuramos explicar o quadro teórico-conceitual no qual assentaram as nossas opções metodológicas.

No segundo, procedemos à apresentação, análise e discussão dos resultados, procurando desocultar os significados dos discursos e convocar autores considerados relevantes para a sua compreensão. Por fim, apresentamos os principais resultados da nossa investigação. Ainda neste ponto, referimos algumas limitações que se nos depararam no decorrer do estudo.

Cientes da complexidade da problemática em estudo que, por si só, avaliza a realização de outras abordagens, esperamos contribuir, ainda que de forma modesta, para o relançar de novas questões.

*O Contributo da Avaliação do Desempenho Docente para o Desenvolvimento Profissional:  
A Perspetiva dos Diretores e dos Docentes Avaliadores e Avaliados*

---

**PARTE I**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

*O Contributo da Avaliação do Desempenho Docente para o Desenvolvimento Profissional:  
A Perspetiva dos Diretores e dos Docentes Avaliadores e Avaliados*

---

**CAPÍTULO I**  
**A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO**

*O Contributo da Avaliação do Desempenho Docente para o Desenvolvimento Profissional:  
A Perspetiva dos Diretores e dos Docentes Avaliadores e Avaliados*

---

## **INTRODUÇÃO**

Neste capítulo perspetivamos a escola enquanto organização especializada fruto de uma criação histórico-cultural complexa e atentamos, de forma breve, nas imagens organizacionais da escola, proposta de Costa (1996).

Perspetivamos as organizações aprendentes como conducentes à mudança que se exige à escola onde todos os seus membros se comprometem com o processo de melhoria permanente.

Analisamos o papel das lideranças por as reconhecermos como determinantes na satisfação e rendimento de um determinado grupo. Registamos ainda uma tendência para lideranças partilhadas que envolvem e comprometem toda a comunidade na tomada de decisões.

Reconhecemos a importância do papel dos professores na mudança educativa. A escola precisa de professores competentes e comprometidos com a escola e com os alunos. Consideramos as escolas como organizações onde a colaboração se assume como fator de crescimento e desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

### **1 – A Escola: uma Organização**

Garante do papel educativo da família, a escola impõe-se num processo delongado por fortes desconfianças. O ensino privado e o ensino provido pela Igreja viram-se sub-rogados pelo Estado que conseguiu, desta feita, o controlo sobre a educação. Convocando a si a regulamentação de diversas questões relacionadas com o funcionamento das escolas, a laicização e o controlo do acesso de alunos arrogam-se de centralidade, concentrando-se este último ora na formação de elites, ora na qualificação de jovens para o mundo do trabalho, ora ainda na consagração de uma escola para todos. História feita de recuos mas sobretudo de avanços conduz-nos à escola enquanto organização especializada.

O “campo de investigação plurifacetado, constituído por modelos teóricos (teorias organizacionais) que enformam os diversos posicionamentos ...” a que Costa (1996, p. 12) alude revigora as inúmeras definições do conceito de organização que atestam bem da sua complexidade e que se aplicam, na sua maioria, à escola.

Barroso (2007) considera importante “... pôr em evidência o facto de o termo “instituição” remeter para os constrangimentos externos (princípios, orientações,

normas) que regem a Escola / Educação nacional enquanto o termo “organização” remete para as dinâmicas internas que configuram os sistemas de acção dos actores” (p.150) e defende uma abordagem conciliatória das duas dimensões.

Lima (1998) afirma que se, por um lado, é à escola-instituição que, na maior parte das vezes, aludimos, provavelmente em resultado da vigência prolongada de um modelo, por outro, “... a força da imagem institucional da escola releva, em grande parte, do seu carácter organizacional e dos processos organizativos que actualiza ao reunir professores e alunos no quadro de uma unidade social intencionalmente construída, com determinados objectivos a atingir e processos e tecnologias como forma de os alcançar, estruturando hierarquias e poderes, formas de comunicação, etc.” (p. 48)

Determinado pelo momento histórico, o estudo da escola como organização socorre-se de definições e quadros conceptuais mais ou menos aprofundados, mais ou menos marcados por orientações normativistas e, frequentemente, a ela aludem ou dela se servem como termo de comparação com outras organizações.

William Tyler (1982), citado em Lima (1998), refere:

The school, it is claimed, is like a hospital because it mixes professional and bureaucratic authority; it is like an asylum because it passes out treatments under coercion; it is like a factory or an office because it is rooted in spontaneous community activity; it is like a church or a family because it transmits culture across the generations (pp. 51-52).<sup>1</sup>

O protagonismo que as comparações tenham, eventualmente, apartado à escola é recuperado por estudos que lho conferem através de um tratamento mais específico.

Formosinho (1986), citado por Lima (1998), alude à mesma função de sociabilização presente na definição de William Tyler para apelidar a escola de “escola de interesse público” (p. 54) enquanto organização que responde ao projeto social em que se inscreve.

A crença nesta função de sociabilização mobiliza diversos autores na contestação à natureza empresarial que prevalece em alguns discursos. De facto, embora reconhecendo a dissociação entre a escola e os objetivos económicos que imperam no

---

<sup>1</sup> A escola é vista como um hospital porque combina autoridade profissional e burocrática; é como um asilo porque distribui tratamentos sob coerção; é como uma fábrica ou um escritório porque está enraizada na atividade comunitária espontânea; é como uma igreja ou família porque transmite cultura através de gerações.

mundo empresarial, vários autores insistem na necessidade de adoção dos princípios de gestão presentes noutras atividades. A constante necessidade de inovação, de formação profissional que responda às exigências económicas e sociais, o elevado montante de verbas atribuído às escolas e o número, também ele significativo, de pessoal envolvido são fatores que fortalecem a associação escola - empresa.

Surge, deste modo, em alguns discursos, o termo “empresa educativa”, indiferentes, os discursos, às críticas dos que veem no carácter eminentemente humanista da escola - presente em fatores como a matéria-prima diversificada que a compõe, a relação de proximidade entre gestão e professores fortalecida pela mesma formação e o envolvimento dos professores numa espécie de gestão partilhada - um forte obstáculo àquela associação.

Esta inconsensualidade de pontos de vista que nos impede de delinear uma definição não obstrui a conceção e aceitação generalizadas da escola como uma organização, conceção presente nos mais preocupados em encontrar características que a diferenciem. Os diversos contributos teóricos permitem-nos perceber a complexidade deste estudo e, igualmente importante, considerar a dificuldade em delimitá-lo a um modelo de análise.

Votada à imperfeição de qualquer proposta realizada numa área em constante renovação, Costa (1996) avança com seis modos de perspetivar a organização escolar: a escola como empresa, a escola como burocracia, a escola como democracia, a escola como arena política, a escola como anarquia e a escola como cultura. Estes, a que o autor apelida de imagens organizacionais da escola, relevam da análise multifacetada que a organização escolar, pela sua complexidade e ambiguidade, impõe.

A perspetiva da escola como empresa adota, segundo aquele autor, preceitos vigentes na área industrial assentes na estrutura hierárquica, divisão e especialização do trabalho, eficiência e produtividade, definição de objetivos, identificação e padronização da melhor forma de executar cada tarefa, uniformização e individualização do trabalho. Transpondo para a escola, e sem priorizar nem depreciar defensores e críticos, importa reconhecer a presença de alguns dos pressupostos tayloristas na organização daquela como afirma Lima (1988), citado por Costa (1996):

com efeito, a tónica na centralização e na hierarquia formal, a divisão das tarefas administrativas em termos rígidos de concepção e implementação, o encadeamento sucessivo das tarefas e dos escalões burocráticos a vencer e,

sobretudo, a ideia da máxima rentabilidade e da máxima eficiência, são algumas das conhecidas máximas tayloristas aplicadas à administração do sistema educativo (p. 35).

A escola como burocracia chega pela mão de Max Weber, sociólogo alemão. O seu quadro conceptual é invocado por muitos investigadores para caracterizar escolas de sistemas centralizados onde a margem de autonomia é limitada pela regulamentação pormenorizada e uniforme. Aplicável ao sistema educativo português no entender de diversos investigadores, o modelo Weberiano defronta-se com entraves nas “lógicas e interpretações locais dos atores” (Costa, 1996, p. 52). A este propósito, importa rememorar a distinção dualística proposta por Lima (2011) - o plano das orientações para a ação e o plano da ação. A produção normativa emanada do aparelho central vive da sua aplicação por atores que, na interpretação e uso que dela fazem, a (re)constroem numa multiplicidade de ações periféricas. Trata-se de um sistema policêntrico em que cada escola se assume como detentora de poder na concretização, ou não, das orientações normativas sem que, com isso, pretenda pôr em causa a autoridade decisória central. Declara tão-somente que “...as organizações são sempre as pessoas em interacção social” (Lima, 1998, p. 582) que contribuem, na / pela ação, para a construção de organizações complexas e dinâmicas. Esta constatação leva Lima a adotar um compromisso entre este modelo e o da anarquia organizada nos estudos que realiza sobre a organização escolar.

Perfilhando a premissa de que o homem é um ser social, a escola como democracia faz eco da teoria das relações humanas de Elton Mayo e das experiências por si desenvolvidas que receberam o nome da localidade onde tiveram lugar - Hawthorne. A ênfase no fator humano vem colocar a satisfação pessoal como requisito essencial para a obtenção de eficácia e fá-la depender da complexidade e diversidade das relações grupais. Defensor da escola ao serviço da sociedade, John Dewey propõe que a sua organização espelhe a sociedade democrática ideal, valorizando a participação de todos e integrando metodologias ativas – *learning by doing* - aquela e estas capacitantes para a vida social. Nesta perspetiva, a escola é palco de consenso e concertação fruto da discussão e participação de todos os intervenientes (Costa, 1996).

Segundo o modelo organizacional da escola como arena política, aquela é vista como um sistema político em miniatura que acolhe os conflitos, acordos e desacordos da diversidade dos indivíduos que a constituem. Para Costa (1996), esta perspetiva

assenta em quatro conceitos: interesses, o indivíduo ganha relevo enquanto detentor de interesses que procura realizar através da constituição de grupos mais ou menos visíveis; conflito, percecionado como um estímulo para o desenvolvimento e mudança, o conflito surge na hora da decisão fruto da diversidade de interesses; poder, a afirmação dos interesses individuais ou grupais resulta do poder conferido (poder formal da hierarquia) ou do poder granjeado (poder informal); negociação, embora a influência de grupos com maior poder não possa ser menosprezada na tomada de decisões, esta é resultado de um processo negocial onde todos os grupos se apresentam detentores de peso negocial, maior ou menor.

A imagem da escola como anarquia tem merecido distintas abordagens, corolário do maior ou menor grau de imprevisibilidade, incerteza e complexidade atribuídas à organização escolar: a escola como anarquia organizada, a decisão organizacional como caixote do lixo, a escola como sistema debilmente articulado e, mais recentemente, a escola como sistema caótico. A primeira denuncia a existência na organização de objetivos mal definidos e de processos e participação dos atores inconstantes e vazios de preparação; a segunda justifica o nome no processo de tomada de decisão que, sem questionar a ordem da organização, não segue a sequencialidade linear comum; a terceira apoia-se na falta de articulação entre as várias estruturas que compõem a organização; a última, ainda pouco explorada, expõe a ordem caótica das organizações sem que, com isso, a constitua um entrave ao sucesso.

A escola como cultura chega no início da década de 80, resultado do confronto entre a gestão das empresas japonesas e norte-americanas. Alvo de forte teorização e consequente multiplicação de diferentes aceções de cultura organizacional, depressa ganhou terreno na análise organizacional da escola. Elegendo a cultura como apanágio das escolas eficazes, esta imagem de organização escolar transpõe a estrutura observável da organização para abraçar valores, crenças, sentidos e linguagem que enformam a dimensão simbólica da escola.

Concluimos este brevíssimo périplo por algumas das teorias organizacionais com a ideia de que as mesmas podem ajudar-nos a perceber o intrincado mundo da escola. Todas evidenciam um objetivo comum: conhecer o funcionamento das organizações de modo a torná-las eficazes. Em todas se reconhece a importância da organização na atuação do indivíduo ou deste no funcionamento daquela.

## **2 – A Escola como Organização Aprendiz**

Este novo milénio trouxe consigo grandes mudanças repletas de expectativa e possibilidade mas também de incerteza e receio. Os enormes avanços tecnológicos, herança do século passado, abriram portas à possibilidade de aproximação de pessoas e povos com repercussões positivas e negativas nas esferas social, cultural, económica, científica, ... Mas, nesta era do conhecimento e da informação, o acesso a esta surge como um imperativo de que ainda muitos se veem excluídos.

É neste contexto que a educação surge como “...o cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade...” (Alarcão, 2001, p. 10), parecer outrora enunciado por Delors (1996) no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. É neste contexto que frequentemente se alude à necessidade de a escola mudar para “...cumprir a sua missão na atualidade” (Alarcão, 2001, p. 10).

As últimas décadas do século XX obrigaram a escola a acolher mais alunos garantindo a igualdade de acesso a todos. Este feito, conseguido em muitos países, deixou a descoberto “... a inadequação das suas estruturas organizacionais ...” (Formosinho & Machado, 2008, p. 6). Esta realidade, suportada pelos números do insucesso e do abandono escolar, leva Barroso (2003), citado em Baptista (2009-2010), a apontar quatro formas de exclusão:

- “A escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora;
- A escola exclui porque põe fora os que estão dentro;
- A escola exclui “incluindo”;
- A escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido” (p. 127).

Em resposta a estes problemas, muitas foram já as alterações organizacionais e curriculares realizadas nas últimas três décadas que, na escola de massas, redundaram em modelos únicos e castradores. De facto, embora se reconheça que a uniformização da resposta dada pela escola não se adequa à diversidade do seu público, aquela continua a ver-se acorrentada na regulação central e num modelo organizacional aceite como normal e que poucos ousam, ou mesmo desejam, contestar com

...alunos agrupados em turmas mais ou menos homogéneas segundo uma graduação serial; um ou mais professores alocados a uma turma ...; a sala de aula como espaço estruturado da actividade lectiva; unidades temporais rigidamente

estabelecidas ...; saberes organizados em disciplinas escolares ... (Formosinho & Machado, 2008, p. 9).

Após um longo período em que muito foi dito sobre a qualidade do ensino, começamos agora a assistir ao enfoque na qualidade da aprendizagem, também de professores, também da escola (Santos Guerra, 2000).

Objeto de estudo na área da Psicologia, a aprendizagem é vista como um processo que se inicia com o nascimento do indivíduo e se estende ao longo da sua vida. Este processo ocorre em qualquer situação e em qualquer momento, em atividades individuais ou de grupo, e reflete-se em mudanças no próprio indivíduo quer na sua forma de atuar quer na sua forma de pensar. A maioria das aprendizagens acontece em contexto informal quando as situações e experiências vivenciadas no dia-a-dia, desapossadas de qualquer plano ou preparação prévios, se revelam possibilidade de mudança traduzível em novas competências e capacidades essenciais à inserção no meio social e profissional. Não menos importantes são as aprendizagens ocorridas em contexto formal onde o planeamento e a preparação assumem um papel mais relevante. Estamos perante um processo dinâmico de constante (re)estruturação das novas aprendizagens às anteriormente realizadas e promotor de novas ideias e atitudes. Num ou noutro contexto, a aprendizagem obterá maior envolvimento por parte do indivíduo quanto mais significativa for para ele e quanto melhor conseguir responder às suas necessidades.

Ribeiro (2005/2006) recorda que “o ensino e aprendizagem constituem uma unidade dialéctica, caracterizada pelo papel condutor do docente e pela autoactividade do aluno ...” (p. 194). Apoiando-se em Pimenta e Anastasiou (2002), a autora recorda a distinção entre aprender, enquanto ato de “... tomar conhecimento de, reter na memória mediante o estudo, a observação ou a experiência...” (p. 194) e apreender, enquanto ato que envolve o indivíduo na compreensão e apropriação do conhecimento “...segurar, agarrar, prender, assimilar mentalmente, entender, compreender...” (pp. 194-195). Assim perspetivada, a aprendizagem concretiza-se mediante o envolvimento ativo do indivíduo. Aprender pode, pois, resultar da imitação de um modelo, da repetição ou, a um nível superior, da abstração quando, “...mediante uma acção predominantemente motora, reflexiva e/ou perceptiva” (p. 195), o indivíduo se revela capaz de proceder a associações de ideias e de inferir novas formas de as perceber.

Mais recentemente, o conceito de aprendizagem tem vindo a ver ampliado o seu campo de intervenção perpassando também a linguagem organizacional. Bolívar (2000) recorre a Argyris e Schön (1978) para explicar a estreita associação de uma à outra: “... el aprendizaje organizativo no es meramente aprendizaje individual, pero las organizaciones aprenden sólo mediante la experiencia y acción de los individuos.” (p. 17).<sup>2</sup> Ainda segundo aquele autor (Bolívar, 2000), a mudança que se exige à escola pode ser conseguida através do trabalho realizado em organizações aprendentes “... las organizaciones que aprenden se está apresentando como la última teoría del cambio educativo, donde las escuelas ... puedan aprender de su propia experiencia, proporcionando así una base de mejora continua” (p. 11).<sup>3</sup> Organizações que, transpondo mudanças impostas, assumem estratégias de desenvolvimento e aprendizagem exortando os sujeitos que nelas trabalham a um compromisso contínuo com a sua própria melhoria. Organizações onde o saber individual serve contextos de formação e inovação para alunos e professores o que exige mudança na sua organização e estrutura e, não menos importante, mudança nos hábitos e crenças dos profissionais que as constituem. Somente esta mudança possibilitará a criação de comunidades de trabalho colaborativo implicadas numa mesma missão de melhoria da/para a organização.

Bolívar (2000), apoiado em Argyris (1999), alude duas formas distintas de aprendizagem nas organizações. As organizações de Modelo I, grupo a que pertence a maioria, recorrem a práticas habituais sem atentar na situação, sem problematizar as variáveis, cativas que estão da rotina institucionalizada e, naturalmente, cómoda. As organizações de Modelo II, assentes em ambientes de trabalho colaborativos e de confiança, refletem e (re)definem as suas ações procurando aferir os melhores processos de resposta para um determinado problema. Nas primeiras, as ações revelam-se inconsequentes. Nas segundas, as ações traduzem-se em aprendizagem. Segundo a terminologia adotada por Argyris e Schön (1978), referidos em Bolívar (2000, pp. 26-27), as primeiras assentam numa aprendizagem de circuito simples em que a solução para os problemas é reproduzida e entendida como a reposição do *status quo* inicial; as segundas assentam numa aprendizagem de circuito duplo em que novas possibilidades,

---

<sup>2</sup> A aprendizagem organizativa não é meramente uma aprendizagem individual, pois as organizações apenas aprendem mediante as experiências e ações dos indivíduos.

<sup>3</sup> As organizações que aprendem surgem como a teoria mais recente da mudança educativa, em que as escolas... podem aprender da sua própria experiência, proporcionando assim uma base de melhoria contínua.

novas respostas, novas ações resultam de atitudes proativas e mentes abertas à mudança individual e, conseqüentemente, organizacional.

Para que a aprendizagem ocorra em todos os níveis da organização - professores como aprendizes, grupos de trabalho e a organização como um todo - situação ideal no entender de Bolívar (2000), é essencial uma visão mais abrangente, uma visão da escola como um todo sustentada em parcerias com a comunidade local.

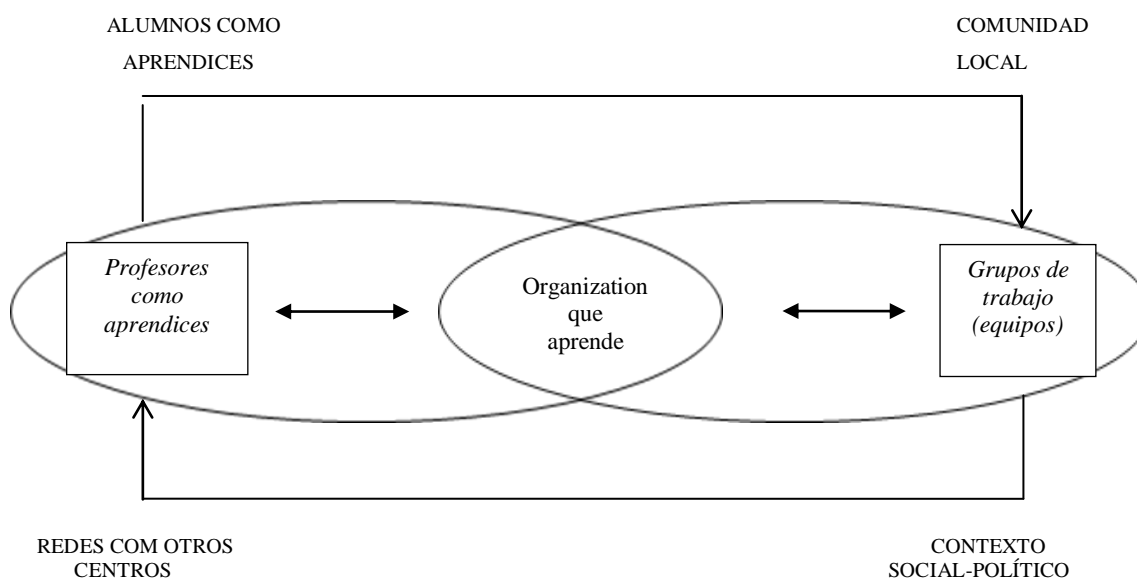


Figura 1 – Níveis e relações numa organização aberta à aprendizagem (Bolívar, 2000, p. 99)

Institucionalizar a aprendizagem numa organização aprendente exige que o contexto de trabalho se assuma como local de aprendizagem para alunos, para os professores, para a organização como um todo:

la escuela como organización – entonces – no sólo «produce» aprendizajes para los alumnos, sino que – para hacerlo bien – debe adquirir también una función cualificadora para los que trabajan en ella, si logra optimizar el potencial formativo de las situaciones de trabajo (Bolívar, 2000, p. 20)<sup>4</sup>

Nesta perspetiva, discutem-se e refletem-se conjuntamente os problemas da escola, partilham-se sucessos e fracassos, experimentam-se novos métodos, apontam-se

---

<sup>4</sup> Portanto, a escola como organização não “produz” somente aprendizagens para os alunos, mas - para o fazer bem - deve adquirir também uma função qualificadora para os que nela trabalham, se pretende otimizar o potencial formativo das situações de trabalho.

novas ideias num ambiente de trabalho colaborativo onde todos aprendem com todos, em suma, a organização como um todo aprendente.

Santos Guerra (2000) recorda que “...uma instituição fechada à aprendizagem, hermética face às interrogações e alicerçada em rotinas, acabará por repetir inevitavelmente os mesmos erros. Jamais aprenderá” (p. 11). Importa comprometer todos - alunos, professores, comunidade – na construção de uma escola que reconheça a imperiosa e constante necessidade de aprender de uma forma coletiva, porquanto não “...estamos instruídos para sempre...”, porquanto não “...basta que cada indivíduo se aperfeiçoe por sua conta para que a instituição melhore” (Santos Guerra, 2000, p. 43).

Também Alarcão nos fala desta escola, denominando-a de escola reflexiva “... uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (2001, p. 11; 2002, p. 220), uma escola que ousa envolver todos os seus membros no processo de melhoria e de desenvolvimento da organização porquanto admite que o saber individual se enriquece na confrontação de pontos de vista, uma escola que se compromete com a prática reflexiva sobre as suas dificuldades e as suas potencialidades e na construção conjunta de estratégias que a todos mobiliza e que a todos beneficia.

Recuperemos a ideia já veiculada: esta organização exige condições de vária ordem mas, seguramente, condições organizacionais que possibilitem espaços e tempos de reflexão e partilha (Alarcão, 2001; Azevedo, 2011; Bolívar, 2000; Santos Guerra, 2000). Este projeto, em constante (des)construção, exige uma instituição que se assuma como uma comunidade, equipas comprometidas em objetivos comuns e tempo e espaços para a reflexão sobre a prática, para a indagação, para a perspetivação. Este projeto exige a visão partilhada de todos os implicados em planos de melhoria exequíveis sustentados nos reais problemas e nas reais potencialidades de cada organização e do contexto em que esta se insere, tarefa desvinculada do entusiasmo, tão em voga, por metas nacionais e internacionais ou ainda por projetos definidos “... por entidades consultoras externas, que deixam as organizações depauperadas e perdidas em formulários e esquemas organizacionais que mudam tudo, mas não envolvem ninguém” (Azevedo, 2011, p. 288). Um projeto consubstanciado em “...dinâmicas de participação e implicação...”, “...melhorias lentas e graduais...”, “...trabalho colaborativo...” gerador da melhoria, “...equipas de trabalho...” e no favorecimento de uma “...consciência da interdependência e da complexidade da mudança em ordem à

melhoria” que ratificasse a colocação de uma placa à entrada de todas as escolas com a frase “Destá porta para dentro todos aprendem, incluindo a escola” (Azevedo, 2011, p.289).

### **3 – O Papel das Lideranças**

A investigação tem demonstrado, ao longo dos tempos, que a “... escola produz desigualdades nas aprendizagens ...” (Silva, 2010, p. 28) e se, inicialmente, essa mesma investigação se empenhou, com maior ou menor recetividade, em provar que as mesmas resultam de fatores individuais, familiares, sociais e culturais, presentemente considera-se igualmente importante atentar na organização e funcionamento da escola porquanto, também a estes, se admite um peso substancial nas aprendizagens dos alunos. Esta recente abordagem desloca o enfoque nas dimensões *micro* e *macro* – a primeira relacionada com o aluno e contexto de sala de aula e a segunda com o sistema educativo – para a dimensão *meso* da escola relacionada com “... a gestão, a liderança, a autonomia e o contexto...” (Silva, 2010, p. 28). Neste sentido, cada escola apresenta-se como um contexto único de operacionalização das políticas educativas, de organização e de práticas que espelham a natureza da liderança.

Atentemos, por breves instantes, na origem da palavra liderança. Do inglês *lead*, este vocábulo remete-nos para “... a capacidade de conduzir pessoas, dirigir” (Silva, 2010, p. 53), frequentemente, grandes grupos na consecução de determinados objetivos, sendo de realçar a ação coletiva e a determinação encabeçada por um ou mais indivíduos rumo a um determinado fim. Primeiramente relacionada com grandes conquistas e notáveis feitos que marcaram a história, a liderança assume hoje um papel de destaque na investigação em torno das organizações sem que, segundo Cuban (1998), tenhamos chegado a um “...entendimento claro e inequívoco que permita distinguir líderes de não-líderes” (Silva, 2010, p. 55).

Iniciados nos princípios do século XX com a investigação de Lewin, Lippit e White, os estudos sobre a liderança, nomeadamente os realizados por aqueles investigadores, permitem-nos perceber a influência determinante deste fator na satisfação e rendimento de um determinado grupo. A partir desta abordagem ancorada nos estilos de liderança, diversas outras surgiram todas elas concordantes com a definição de liderança como “...um processo natural de influência que ocorre entre uma pessoa, o líder, e os seus seguidores” (Silva, 2010, p. 56). Segundo Yukl (2002), citado

em Silva (2010), a alusão a este processo de influência sobressai em inúmeras definições:

muitas das definições de liderança reflectem o entendimento do que envolve um processo de influência social por intermédio do qual uma pessoa (ou grupo) influencia intencionalmente outras pessoas (ou grupos) para estruturar as actividades e relações num grupo ou organização (p. 56).

Vários estudos foram realizados ao longo destas décadas suportados ora nas características dos líderes, ora na perceção dos seguidores, ora no contexto. Hoje em dia, assumindo que nenhum destes aspetos define totalmente o líder, regista-se uma tendência para a conceptualização de liderança “...como uma função, uma qualidade e uma propriedade que reside no grupo e que dinamiza a organização” (Silva, 2010, p.62). A este propósito, Delgado (2005) refere três tipos de interpretações decorrentes do entendimento que se possa ter sobre liderança numa organização. As teorias personalistas colocam a ênfase nas características pessoais de um indivíduo, as teorias ambientalistas ou contingenciais destacam o papel da situação e do contexto no surgimento do líder e, finalmente, a interpretação globalizante que incorpora “...o indivíduo, o contexto, o grupo e um projeto ou “missão”.” (Silva, 2010, p. 63) e secundariza o conceito de líder para priorizar o de liderança. Aqueles a que Silva (2010) designa de pilares da liderança prendem igualmente a nossa atenção. São três, no seu entender: a visão, a missão e os valores. O primeiro tem a ver com a perspetivação do futuro, a capacidade de traçar o melhor caminho para as metas definidas, o segundo traduz-se no projeto para atingir as metas, traçado com base nos recursos disponíveis, o último manifesta-se na cultura própria de qualquer organização.

Em Portugal, o sistema educativo só recentemente se apropriou destes dois conceitos, líder e liderança, e a gestão das escolas portuguesas, até recentemente associada ao conceito de chefia, consente agora numa nova orientação com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Este normativo sublinha a necessidade de “... criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” (Preâmbulo). Esta aspiração teórica, contudo, esbarra frequentemente na concretização prática. De facto, estudos vários provam que nem

sempre os diretores se veem como líderes das suas organizações. Esta evidência pode encontrar explicação no facto de

... o perfil do diretor ser sobretudo administrativo e ocupar o cargo por um período transitório ... e pelos verdadeiros líderes exercerem lideranças informais e só se fazerem notados quando circunstâncias especiais de poder e conflito os fazem emergir da relativa penumbra em que agem habitualmente (Silva, 2010, p. 73).

Igualmente evidente é a contestação que a figura de diretor tem já merecido. A este propósito, Lima (2009), citado por Janela Afonso (2010), fazendo referência ao destaque dado por aquele normativo à figura do diretor, ressalta que fica "... por demonstrar por que razão uma liderança individual é superior a uma liderança colegial, desprezando a experiência e os dados de investigação" (p. 20).

Sem desmerecermos estas posições, surge como inquestionável a opinião de que o diretor se encontra numa posição que lhe permite assegurar uma determinada liderança.

Fullan (2007) indica vários estudos para consolidar a ideia de que o diretor é crucial numa organização de sucesso porquanto fundamental na criação de um clima de confiança conducente ao sucesso, porquanto determinante nas aprendizagens dos alunos, porquanto, pela posição que ocupa, capaz de promover ou inibir o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem. O mesmo autor (2007) refere as conclusões de Leithwood e da sua equipa (2004) quanto aos três tipos de tarefas desenvolvidas por líderes de sucesso:

1. Setting directions (shared vision and group goals, high performance expectations)
2. Developing people (individual support, intellectual / emotional stimulation, modeling)
3. Redesigning the organization (collaborative cultures and structures, building productive relations with parents and the community) (p. 166).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> 1. Definição de objetivos (visão partilhada e objetivos de grupo, altas expectativas de resultados). 2- Desenvolvimento das pessoas (apoio individual, incentivo emocional/intelectual, modelação). 3- Restruturação da organização (estruturas e culturas colaborativas, construir relações produtivas com os pais e a comunidade).

Ainda no entender do mesmo autor (2007), três fatores impedem a concretização de uma liderança eficaz: a execução de projetos e estratégias desenhados centralmente, a exigência de aptidões excepcionais na consecução de uma tarefa tão exigente e a incapacidade de acumular as novas exigências impostas às organizações e as responsabilidades, essencialmente burocráticas, que já detinham.

Santos Guerra (2000) subscreve que sempre que o líder escolar prioriza tarefas “...pedagogicamente ricas...” em detrimento de outras “...pedagogicamente pobres” (p.79) está a contribuir para o melhoramento da instituição. Importa distinguir umas e outras: as primeiras abarcam a promoção de um ambiente propício à reflexão, à partilha, ao trabalho em equipa, à implementação e coordenação de projetos partilhados, à inovação, as segundas resumem-se às tarefas burocráticas e rotineiras.

Os tempos atuais e a sociedade em geral impõem às escolas uma resposta que suplante a mera observância de responsabilidades burocráticas conduzida por uma gestão unipessoal. A este novo desafio urge responder com projetos comuns construídos e partilhados por todo o grupo, nascidos das necessidades de cada escola. Paulatinamente, a resposta transfere-se para uma liderança partilhada (Silva, 2010) que nasça das propostas de toda a comunidade e que a todos comprometa. Liderança distribuída ou partilhada (Silva, 2010) ou “liderazgo colectivo” (Bolívar, 2000), duas denominações para um mesmo desígnio. Lideranças assentes na delegação de “...responsabilidades a otros membros, en favor de una toma de decisiones compartidas...” (Bolívar, 2000, p. 203)<sup>6</sup>, trazendo todos os atores para a esfera do comprometimento e da cooperação. Lideranças assentes na ação conjunta de uma comunidade investida na inovação, na reflexão, na perspetivação de caminhos, ou seja, na melhoria da organização.

#### **4 - Os Professores como Agentes de Mudança**

As incríveis oportunidades bem como as inúmeras dificuldades que se apresentam diariamente aos cidadãos exigem destes competências e reflexividade que

---

<sup>6</sup> Responsabilidades a outros membros, em prol de uma tomada de decisões partilhadas.

somente um sistema educativo de qualidade consegue ministrar. No entanto, assiste-se ao discurso consensual de que a escola não soube acompanhar a complexificação da sociedade atual (Alarcão, 2001; Fullan, 2007) e as exigências que, legitimamente, ou não, esta lhe impõe.

A este discurso acresce um outro com, porventura, igual grau de consensualidade: o papel do professor é determinante na mudança educativa (Alarcão, 2001; Azevedo 2011; Fullan, 2007). A escola precisa de bons professores – competentes, empenhados profissionalmente, comprometidos com a escola e com os alunos. No entanto, a este desiderato, muitos destes profissionais respondem com desmotivação, crescente insatisfação e *stress*, tornando-se, por vezes, bastante evidente a sua dificuldade em cooptar com as elevadas expectativas neles depositadas, a crescente responsabilização pelos resultados dos alunos, as novas responsabilidades decorrentes da transferência dos problemas sociais e familiares para a escola e as constantes iniciativas reformistas.

Reconhece-se a exigência do ensino e, no entanto, não foram criadas as condições necessárias para a sua concretização. O ensino de qualidade exige tempo de qualidade para o planeamento e questionamento (Azevedo, 2011; Fullan, 2007; Santos Guerra, 2000) e este decisivo fator tem sido negligenciado. Esquecemo-nos de que “...o quadro institucional é decisivo para que um bom professor exerça bem a sua profissão” (Azevedo, 2011, p. 310).

O estudo *School Teacher*, realizado por Lortie em 1975, é aludido por Fullan (2007) para demonstrar que pouco mudou desde então sobre o modo de atuar e de pensar dos professores. O estudo permitiu, de entre outras, as seguintes considerações: a formação de professores não capacita os professores para a sala de aula, aspeto que adquire especial relevo quando se verifica que um jovem professor pode assumir as mesmas responsabilidades de um professor com vinte e cinco anos de experiência; cada docente lida com os seus próprios problemas; os professores não desenvolvem uma cultura comum em parte devido ao isolamento físico e em parte devido a normas que os impedem de partilhar, observar e discutir o trabalho realizado pelos colegas; o estado de espírito de um professor é predominantemente marcado pela incerteza e, caso dispusessem de mais tempo, realizariam o mesmo género de tarefas individualistas.

Barroso (2005) aponta três explicações para que as múltiplas transformações ocorridas na escola não se efetivem em mudança: as reformas limitam-se “... a aperfeiçoar o que já existe...”, não se aplicam “...como resultado dum projeto

sustentado de mudança...” e a terceira que tem a ver com “... a distinção entre reforma e inovação” (pp. 174 - 175). Em relação a esta última, o autor deslinda: as inovações partem da iniciativa de pequenos grupos em resposta a problemas locais ou a projetos pedagógicos; as reformas são impostas pelo poder central sem atentar à diversidade de contextos. Deste modo se explica que “...ao nível micro, “as escolas” se vão tornando cada vez mais diferentes, enquanto ao nível macro, “a Escola” (o sistema) continua a parecer cada vez mais igual” (p. 176).

A mudança exige o envolvimento dos professores (Azevedo, 2011; Fullan, 2007; Nóvoa, 2008; OCDE, 2005) porquanto do seu comprometimento com as decisões e com as medidas depende o sucesso de qualquer iniciativa e, no entanto, estas surgem sem que o poder central os tenha em consideração. Por outro lado, constatamos que estes permitiram e continuam a permitir que o seu território seja “...ocupado por outros grupos” (Nóvoa, 2007, p. 23) que, (in)voluntariamente, os conduzem à exclusão.

Fullan (2007) aconselha os professores a capacitarem-se para a mudança como forma de se apropriarem dela e de se libertarem da intrusão externa. A colegialidade afigura-se para este autor como a resposta necessária tanto mais que a mudança implica “... changes in beliefs, teaching style, and materials, which can come about only through a process of personal development in a social context”<sup>7</sup> (p. 139). O mesmo autor acrescenta “purposeful interaction is essential for continuous improvement (p.139).<sup>8</sup>

Hargreaves e Fullan (1998), citados por Bolívar (2000), corroboram este ponto de vista afirmando que

los profesores, hoy como manāna, necesitan aprender mucho más en el trabajo, o en paralelo com él, donde puedan constantemente comprobar, refinar y recibir feedback sobre la mejora de lo que hacen. Necesitan acceso a otros colegas para que puedan aprender de ellos (p. 100).<sup>9</sup>

Nóvoa (2008), ciente da “... necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus pares...” (p. 24), defende um sistema de formação

---

<sup>7</sup> Mudanças nas convicções, no modo de ensino, e materiais, que apenas podem surgir através de um processo de desenvolvimento pessoal num contexto social.

<sup>8</sup> Uma interação com um propósito é essencial para a melhoria contínua.

<sup>9</sup> Hoje e futuramente, os professores necessitam de aprender muito mais no trabalho, ou paralelamente com ele, para que possam constantemente comprobar, melhorar e receber feedback sobre os seus progressos. Necessitam de ter acesso a outros colegas para que possam aprender com eles.

de professores semelhante ao dos médicos que possibilite uma aprendizagem em contexto e que envolva todos os intervenientes e os comprometa com a melhoria. Este será o caminho para “...uma real redignificação profissional dos professores” (Azevedo, 2011, p. 314) porque esse caminho os arroga de confiança, segurança e autonomia.

Azevedo (2011) considera que a dignificação dos professores passa, necessariamente, por uma formação inicial de qualidade, mecanismos que atraiam os melhores candidatos, tempo de indução que garanta aos jovens professores o acompanhamento e apoio por professores mais experientes e reconhecidos pelo seu desempenho, promoção do trabalho em equipa e a formação em serviço em estreita parceria com instituições de ensino superior. O caminho não parece fácil nem sequer evidente, no entanto, o trabalho em equipa surge como um dos ingredientes associados a um desempenho de qualidade:

- desenvolver uma boa capacidade de trabalhar em equipa, para estudar e resolver os problemas concretos de ensino e aprendizagem, a começar com os colegas que leccionam os mesmos alunos e as mesmas turmas e ainda com outros profissionais que actuam complementarmente, tanto na escola como na comunidade local (p. 323).

Desta feita, o trabalho em grupo revela-se como essencial para o crescimento pessoal e profissional dos professores. Deste envolvimento colegial nasce a confiança para recorrer aos colegas, partilhar propostas, pedir ajuda e aceitar a crítica. Deste envolvimento colegial surgem melhores professores, professores mais confiantes e seguros e, conseqüentemente, mais motivados, comprometidos com o seu trabalho e detentores de maior autonomia profissional.

## **5 – Culturas Colaborativas**

“Se tu diferes de mim, irmão, longe de me magoares, enriqueces-me.”

A. de Saint-Exupéry, *Lettre à un ami*

Vários estudos apontam o trabalho colaborativo como o caminho para a melhoria da escola. A partilha de materiais, o confronto de ideias, o comprometimento coletivo em novas estratégias e soluções tem repercussões positivas no processo de

ensino e de aprendizagem. No entanto, a grandeza do discurso diverge da timidez das práticas não pelos resultados de aprendizagem por aquelas obtidos, considerados notáveis, mas pelo número reduzido de casos documentados bem como pela dificuldade reconhecida em os manter (Fullan, 2007; Roldão, n.d.).

De facto, a pedagogia transmissiva sustentada na orientação, transmissão de instruções e controlo de disciplina revelou-se, ao longo dos anos, a mais capaz de responder ao modo coletivo de aprender e de ensinar. Do aluno espera-se a receção passiva do saber transmitido pelo professor numa atitude atenta e disciplinada. Por outro lado, o professor exerce a sua atividade profissional resultante de um trabalho solitário iniciado com a preparação e planeamento de aulas até ao momento da sua leção no espaço da sua sala de aula. Um trabalho solitário que ajuda a manter “...intacto o património da pedagogia transmissiva...” (Formosinho & Machado, 2008, p. 9) e impede o corte com “... o padrão tradicional de trabalho...” (p. 10) porquanto limita o diálogo, o confronto de ideias e a partilha, fulcrais na perspetivação de novas estratégias e novos modos de atuar. Os poucos momentos de colaboração e interação encontram-se circunscritos ao trabalho realizado nos órgãos a que os professores pertencem ou a iniciativas em torno de projetos, os primeiros impostos, os segundos mais ou menos espontâneos, uns e outros com resultados pouco sustentados. Nestes últimos reside a determinação de responder aos problemas locais e com estes últimos ocorrem algumas inovações nas escolas que, todavia, esbarram na barreira da sala de aula, insistentemente fechada à partilha, à observação de práticas, à visibilidade dos pares.

Ora, sem desmerecermos as razões éticas e morais frequentemente associadas ao trabalho em equipa no campo pedagógico, parece-nos importante, antes de regressarmos a este, destacar conclusões de estudos realizados noutros campos teóricos. No campo da Psicologia, considera-se que o trabalho colaborativo pode ser mais produtivo “...na medida em que as interações sistemáticas e orientadas descritas no plano das teorias da cognição, são essenciais à dinamização dos processos cognitivos e à sua progressão...” (Roldão, n.d., p. 26) e porque o confronto de ideias e a discussão aumentam a motivação dos membros de um grupo o que, por sua vez, promove maior entrega e envolvimento na (re)definição das melhores estratégias. As teorias organizacionais remetem-nos para a importância da liderança e do trabalho em equipa na eficácia organizacional, numa clara valorização das dinâmicas grupais. A Sociologia, no atinente à profissionalidade, associa o desempenho profissional à capacidade colaborativa porquanto promotora de crescimento e desenvolvimento profissionais. Na escola,

conforme já referido, não podemos ficar indiferentes aos vários trabalhos que demonstram a mudança nela operada por culturas colaborativas fortes: professores mais confiantes, mais capacitados para a tomada de decisões, mais inovadores e mais comprometidos com a aprendizagem dos alunos (Fullan, 2007).

Entrementes, compete-nos recordar Fullan (2007) quando nos alerta para o lado menos virtuoso do trabalho colaborativo sempre que este se limita a suportar a manutenção de métodos gastos ou práticas ineficazes. Recordemos ainda Roldão (n.d.) quando argumenta que o simples agrupar de pessoas na execução de uma mesma tarefa não garante a realização de trabalho colaborativo. Atentemos, por fim, nos autores (Bolívar, 2000; Fullan, 2007; Roldão, n.d.) que defendem que aquele não pode anular o trabalho a realizar individualmente por cada professor, porquanto essencial à dinamização do primeiro. Para Roldão (n.d.), o trabalho colaborativo

estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração (p. 27).

Quando transferida para a escola, esta conceção é avigorada por alguns fatores que sustentam a dinâmica do trabalho docente: trabalho em grupos, de professores e de alunos, orientado para a aprendizagem como um todo, tanto no que concerne à ação convergente dos vários docentes como no que concerne à aprendizagem numa lógica curricular em espiral facilitadora de novas e mais enriquecedoras aprendizagens. Neste cenário, o contributo de cada indivíduo revigora e enriquece o trabalho realizado coletivamente em prol do(s) mesmo(s) objetivo(s) que a todos envolve e compromete.

Reconhecemos já a necessidade de mudanças estruturais que concedam e promovam tempo e espaço ao trabalho em equipa (Azevedo, 2011; Fullan, 2007; Roldão, n.d.). Partilhamos do parecer de que não tem sido esse o caminho perfilhado pelos decisores políticos, parecer reforçado pelos modelos de avaliação de desempenho docente, aplicados nos últimos anos, mais baseados “...nos princípios da hierarquização e diferenciação...” (Flores, 2009, p. 250) com o risco de que “... se acentuem o individualismo e a competição...” (idem, p. 253) em franco desencontro com a pretensão de uma cultura mais colaborativa. Questão que retomaremos no próximo capítulo.

Para Fullan (2007), a questão é mais intrincada pois exige mudança de culturas que, no seu entender, se apresenta como um requisito bem mais difícil de conquistar porquanto sedimentadas (as culturas) em, pelo menos, um século de existência. Uma coisa parece-nos evidente: “o trabalho cooperativo entre os docentes é crucial, assuma ele os contornos que cada escola entender dever assumir...” (Azevedo, 2011, p. 315) uma vez que, nele reside o caminho para o sucesso e para o reforço da classe como grupo profissional.

## **6 – Desenvolvimento Profissional**

De há longos anos a esta parte, assistimos a uma crise da profissão docente que, longe de se desvanecer ou de, pelo menos, esmorecer, parece intensificar-se. No interior da profissão vive-se um ambiente de mal-estar que encontra eco num generalizado sentimento de desconfiança quanto à “...qualidade do trabalho dos professores...” (Nóvoa, 1995, p. 22). Numa sociedade cada dia mais complexa, os professores são convocados a lidar com um público heterogéneo, promover a tolerância e o respeito pela diferença, responder a alunos com problemas de aprendizagem, problemas comportamentais, problemas de integração e outros. Acresce a estas solicitações igual exigência quanto à constante atualização de conhecimentos que lhes permita preparar cidadãos aprendentes ao longo da vida e reguladores do seu próprio conhecimento. Ora, alunos e conhecimentos em constante transformação requerem professores comprometidos com o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste contexto, a importância do papel do professor no sucesso dos alunos torna-se inquestionável. Destacamos o relatório da OCDE (2005), *Teachers Matter*, onde a qualidade do ensino ganha especial relevo: “Improving the efficiency and equity of schooling depends, in large measure, on ensuring that competent people want to work as teachers, that their teaching is of high quality, and that all students have access to high quality teaching” (p. 1)<sup>10</sup> e convocamos Danielson (2010), citado em Azevedo (2011), quando afirma que “uma aprendizagem de alto nível por parte dos alunos requer um ensino de alto nível por parte dos professores” (p. 311).

---

<sup>10</sup> O desenvolvimento da eficiência e equidade da escola depende, em grande parte, de assegurar que os professores são profissionais competentes e que querem trabalhar no ensino, que o ensino é de qualidade e que todos os alunos têm acesso a esse ensino.

Cientes de que se aprende a ensinar, recuperemos Marcelo (2009). O autor mostra-nos como, na última década, o conceito de desenvolvimento profissional sofreu algumas alterações. Na nova perspetiva, destacamos os seguintes aspetos: o professor aprende a partir do envolvimento ativo em situações de ensino; o processo de desenvolvimento admite-se demorado e a sua eficácia depende da reflexão continuada e articulada entre o novo conhecimento e os realizados anteriormente em contextos concretos – sala de aula; o processo conduz à reconstrução de novas culturas e a reais processos de reforma; o professor não é um recetáculo vazio porquanto a sua experiência e conhecimento prévios são importantes na construção das novas práticas e teorias; o trabalho colaborativo é privilegiado sem menosprezar a necessidade de trabalho realizado individualmente; o modelo de desenvolvimento profissional a aplicar decorre das necessidades de cada contexto bem como das crenças e práticas dos professores. Marcelo (2009) recupera ainda as mudanças registadas por Sparks e Hirsh (1997) na perspetivação do desenvolvimento profissional:

- De um desenvolvimento profissional orientado para o desenvolvimento do indivíduo, para outro orientado para o desenvolvimento da organização;
- De um desenvolvimento profissional fragmentado e desconexo para um coerente e orientado por metas claras;
- De uma organização da formação a partir da administração, para outra centrada na escola;
- De uma focagem centrada nas necessidades dos adultos, para outra centrada nas necessidades de aprendizagem dos alunos;
- De uma formação desenvolvida fora da escola para formas múltiplas de desenvolvimento profissional realizadas na escola;
- De uma orientação baseada na transmissão aos docentes de conhecimentos e das competências feita por especialistas, ao estudo dos processos de ensino e de aprendizagem, pelos professores;
- De um desenvolvimento profissional dirigido aos professores, como principais destinatários, a um outro dirigido a todas as pessoas implicadas no processo de aprendizagem dos alunos;
- De um desenvolvimento profissional dirigido ao professor, a título individual, à criação de comunidades de aprendizagem, em que todos - professores, alunos, directores, funcionários - se consideram, simultaneamente, professores e alunos (p. 11).

Esta nova perspetivação remete-nos para o mal-estar profissional e para a crise identitária vividas na classe docente, herança dos anos oitenta (Nóvoa, 1992), preocupação reforçada neste novo milénio (Canário, 2008). A desmotivação e o desinteresse irrompem dos discursos de autocomiseração e desculpabilização que mais não fazem do que, por um lado, reforçar a desconfiança em relação à classe e, por outro, retirar-lhe a autonomia e intensificar a perda de identidade profissional. Esta preocupação é igualmente evidente no relatório da Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida realizada no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia quando se propõe

melhorar a qualidade da formação dos professores, bem como a qualidade do seu desempenho profissional; construir uma carreira docente que possa afirmar-se como atractiva, permitindo recrutar os melhores, persuadindo outros trabalhadores a mudar de carreira, em favor da profissão docente, dissuadindo os professores experientes de abandonar a profissão (Canário, 2008, p. 134).

e prossegue “a consecução destes objectivos só se tornará viável no âmbito de um objectivo central: o de motivar profissionalmente os professores, contrariando fenómenos de crescente mal-estar profissional e de crise identitária” (p. 134).

Rememoremos a distinção feita por Mark Ginsburg (1990) a propósito dos processos de profissionalização e da proletarização que, no seu entender, influenciam a profissão docente. No decorrer do primeiro, os trabalhadores “...melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder / autonomia”. O segundo tem o efeito oposto e caracteriza-se por quatro elementos: “a separação entre a concepção e a execução, a estandardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral” (Nóvoa, 1992, pp. 11-12). Este último é o que tem marcado a profissão docente e com o qual será preciso romper (Nóvoa, 1992) porquanto castrador de iniciativa, intervenção e *empowerment* dos professores. Enfrentamos, pois, um grande desafio.

Perfilhamos a concepção de que a escola “... não é só um edifício. É também um contexto e deve ser, primeiro que tudo, um contexto de trabalho” (Alarcão, 2001, p. 17)

e de aprendizagem, também para alunos, também para professores. Um contexto onde a ação profissional se inscreva num processo de aprendizagem e melhoria constantes e de construção da identidade profissional. Nesta perspetiva, a formação de professores desempenha um papel crucial. Considerá-la significa considerar também o modo como a escola se organiza para possibilitar e promover essa formação. Urge que as escolas se transformem em organizações onde a relação interpares e a colaboração se assumam como fatores de crescimento e desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

O desenvolvimento pessoal ganha sentido pelo contributo que traz para o desenvolvimento profissional do professor. A mera acumulação de formação desgarrada das reais necessidades do professor e da profissão deve dar lugar à formação (re)construída a partir de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas (Nóvoa, 1992). Importa ainda ceder lugar ao diálogo entre professores. A troca de experiências e saberes permite novas práticas, novos modos de perspetivar o ensino. Na interação e intervenção dinâmicas em que o professor se assume como formador e formando surgem o reforço do saber pessoal e a consolidação da identidade profissional.

O desenvolvimento profissional concretiza-se através do contributo de diversas práticas de formação. Nóvoa (1992) propõe a conjugação de uma formação de tipo clínico e uma formação de tipo investigativo. Em relação à primeira, Perrenoud (1990) explica que se baseia "...na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática", em relação à segunda, Elliot (1990) refere que se trata de uma formação que confronta "...os professores com a produção de saberes pertinentes" (Nóvoa, 1992, p. 17). A formação constitui-se como um dos fatores da mudança. Faz-se na reflexão, indagação, experimentação e (re)orientação de práticas.

Há, no entanto, alguns aspetos a ter em conta no entender de Damião (2011). A reflexão para, nas e sobre as práticas não conduz, necessariamente, à construção de novo conhecimento e (re)construção de novas práticas. Mais, a autora recorda outros aspetos que a investigação tem demonstrado: os professores tendencialmente recorrem "...a esquemas previamente definidos ..." (p. 463) quando chamados a analisar a sua ação, pode não haver interesse em refletir sobre as práticas, quanto mais, modificá-las, a reflexão implica exposição e manifestação de fragilidades a nível pessoal e profissional e, por fim, implica colegialidade que esbarra, frequentemente, numa cultura individualista agravada, nos tempos atuais, pela imposição da avaliação de desempenho. Para colmatar estas dificuldades, Damião (2011) defende o recurso ao saber teórico como forma de complementar o saber prático. Estes dois tipos de saber são

complementares pois que “...os primeiros incluem também reflexões sobre a acção e os segundos incluem também teorizações...” (p. 464).

Nóvoa (2008) aconselha os professores a intensificar a sua presença nos discursos sobre a educação. Fazê-lo significa assumirem-se como atores-autores da sua construção pessoal e profissional ao serviço da organização. Uma intervenção que expõe mas, simultaneamente, fortalece porquanto responsabiliza e compromete.

Para que a escola se constitua local de trabalho e de formação permanentes, esta última deve ser delineada a partir das necessidades dos docentes e em estreita articulação com o projeto da organização. Centremo-nos neste aspeto.

A crescente perceção de que a experiência em contexto é essencial deu especial relevo à componente de prática pedagógica durante a formação inicial. Na opinião de Canário (2008), esta prática beneficia os futuros professores pela possibilidade de vivenciarem situações reais de ensino e pelo envolvimento e colaboração que se estabelecem com os professores das escolas e os formadores de professores. Há, no entanto, quem manifeste dúvidas quanto à sua qualidade (Azevedo, 2011; Fullan, 2007; Marcelo, 2009) e há ainda quem equacione a possibilidade de reduzir esta etapa em benefício da seguinte (Marcelo, 2009). Um relatório da OCDE (2005) expressa claramente esta tendência:

o assumir a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida obriga a maioria dos países a darem um maior apoio aos seus professores nos primeiros anos de ensino e a proporcionarem-lhes incentivos e recursos para um desenvolvimento profissional contínuo. De uma maneira geral, seria mais adequado melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da sua carreira, em vez de aumentar a duração da formação inicial (Marcelo, 2009, p.13).

Fullan (2007) defende um “...push-back phenomenon” (p. 279): melhorar as condições de trabalho dos professores como forma de alterar as práticas de contratação e indução de professores. Uma real promoção do desenvolvimento profissional em contexto acabará por atrair pessoas mais qualificadas. Esta convicção leva o autor a preferir a designação *professional learning* em alternativa a *professional development* (p. 283). O desempenho profissional dos professores depende de professores que aprendam uns com os outros diariamente o que representa mudar a cultura da escola ou

seja reestruturar as condições de trabalho dos professores. Qualquer medida de incentivo ou qualificação falha se não se ancorar em culturas de aprendizagem em contexto.

Nos Estados Unidos da América (EUA), várias medidas foram implementadas com o objetivo de assegurar a qualificação de professores, umas incidiram nas práticas de contratação, outras em novos modelos de indução. O *National Board of Professional Teacher Standards* (1993) formulou *standards* que têm orientado a contratação de professores do consórcio *Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium* formado por trinta e três estados e que contemplam os seguintes domínios:

1. Teachers are committed to students and their learning;
2. Teachers know the subject they teach and how to teach those subjects to students;
3. Teachers are responsible for managing and monitoring students' learning;
4. Teachers think systematically about their practice and learn from experience;
5. Teachers are members of learning communities (Fullan, 2007, pp. 277-278).<sup>11</sup>

Medidas todas elas relevantes e todas elas com resultados positivos, todavia, no entender de Fullan (2007), configuram apenas uma parte da solução. A outra parte, bastante superior, reside na construção de culturas de aprendizagem em contexto.

Também o período de indução nos merece alguma reflexão. Os primeiros anos de um professor são decisivos (Azevedo, 2011; Nóvoa, 2006) e marcam para sempre a sua carreira (Fullan, 2007). Por este motivo, torna-se importante que o novo docente receba o apoio e acompanhamento necessários à integração na escola e na profissão. Apoio a ser prestado por docentes experientes e de mérito reconhecido, mentores (Fullan, 2007) ou professores-tutores integrados em equipas pedagógicas (Azevedo, 2011). Em Portugal, a importância deste período encontra-se esplanada no Estatuto da Carreira Docente (ECD), Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, por referência ao período probatório no seu artigo 31.º. Este período, com a duração prevista de um ano, tem como objetivo “...verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de

---

<sup>11</sup> 1. Os professores estão comprometidos com os alunos e com a sua aprendizagem; 2. Os professores conhecem a disciplina que lecionam e como lecioná-la aos alunos; 3. Os professores são responsáveis pela gestão e monitorização da aprendizagem dos alunos; 4. Os professores pensam sistematicamente sobre as suas práticas e aprendem com a experiência; 5. Os professores pertencem a comunidades de aprendizagem.

desempenho profissional exigível...” (ponto 1) e pressupõe o acompanhamento e apoio “...no plano didáctico, pedagógico e científico, por um docente posicionado no 4.º escalão ou superior...” (ponto 4) que “seja detentor, preferencialmente, de formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica ou formação de formadores” (ponto 4, alínea a)). A ele competiria

- a) Apoiar a elaboração e acompanhar a execução de um plano individual de trabalho para o docente em período probatório que verse as componentes científica, pedagógica e didáctica;
- b) Apoiar o docente em período probatório na preparação e planeamento das aulas, bem como na reflexão sobre a respectiva prática pedagógica, ajudando-o na sua melhoria;
- c) Avaliar o trabalho individual desenvolvido;
- d) Elaborar relatório circunstanciado da actividade desenvolvida, incluindo os dados da observação de aulas obrigatoriamente realizada;
- e) Participar no processo de avaliação do desempenho do docente em período probatório (ponto 5).

A realidade das escolas, porém, parece contradizer a teoria. Flores e Ferreira (2009), aludindo aos documentos que precederam aquele documento mas cuja redação sobre este ponto pouco diverge, garantem que o período de indução nunca foi posto em prática. Mais, assistimos à atribuição de turmas difíceis a jovens professores (Nóvoa, 2006) em franco desrespeito por este período.

Esta surge, pois, como a primeira fase de uma profissão que se quer comprometida com um esforço de aprendizagem e melhoria permanentes, compreendida como um “...direito da pessoa e como necessidade da profissão...” (Nóvoa, 2007, p. 10). Este autor advoga que a formação de professores deve ser realizada pelos seus pares num modelo semelhante ao implementado na formação de médicos desde a formação inicial à formação em serviço, num evidente reconhecimento da proposta de Lee Shulman (n.d.) que, ao acompanhar um grupo de estudantes e professores médicos, testemunhou uma equipa comprometida com a análise de situações, propostas de melhoria e (re)equacionamento de práticas. É nas escolas que se aprende a ser professor. Porém, as escolas não são locais onde os professores aprendem diariamente uns com os outros. Elmore (2004) observa

“the problem (is that) there is almost no opportunity for teachers to engage in continuous and sustained learning about their practice in the settings in which they actually work, observing and being observed by their colleagues in their own classrooms and classrooms of other teachers in other schools confronting similar problems” (Fullan, 2007, p. 153).<sup>12</sup>

Estas questões “...go to the heart of teachers’ work and careers...” (OCDE, 2005, p. 11).<sup>13</sup> A sua concretização depende do envolvimento ativo de todos os professores e de uma mudança do quadro institucional que promova oportunidades de trabalho em equipa (Azevedo, 2011; Canário, 2008).

---

<sup>12</sup> O problema consiste na falta de oportunidades para os professores se envolverem em aprendizagem contínua e sustentada sobre as suas práticas em contexto real, observando e sendo observados por professores nas suas salas de aula, e assistindo a aulas de colegas de outras escolas que se confrontam com problemas semelhantes.

<sup>13</sup> Atingem o núcleo do trabalho e das carreiras dos professores.

*O Contributo da Avaliação do Desempenho Docente para o Desenvolvimento Profissional:  
A Perspetiva dos Diretores e dos Docentes Avaliadores e Avaliados*

---

**CAPÍTULO II**  
**AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

*O Contributo da Avaliação do Desempenho Docente para o Desenvolvimento Profissional:  
A Perspetiva dos Diretores e dos Docentes Avaliadores e Avaliados*

---

## **INTRODUÇÃO**

Neste capítulo, analisamos a tendência natural do ser humano para proceder a atos avaliativos. Traçamos uma breve resenha sobre a evolução histórica da avaliação. Fazemos uma breve abordagem a alguns modelos de avaliação educacional e à *Evaluation Theory Tree* de Alkin, uma representação gráfica que ordena diversos teóricos segundo três correntes distintas.

Seguidamente, explicitamos as duas principais funções da avaliação, formativa e sumativa, e algumas perspetivas quanto à sua (in)compatibilidade.

Por fim, centramo-nos na avaliação de desempenho docente. Aludimos três tipos de modelos apoiados nas referidas funções e procedemos à análise do quadro legislativo que presidiu à revisão do ECD e à regulamentação de regimes de avaliação, a partir de 2007.

### **1 – Fundamentos da Avaliação**

A avaliação surge como parte natural da nossa vivência. Avaliamos comportamentos, gestos, situações. Avaliamo-nos a nós próprios e aos outros. Avaliamos voluntária e involuntariamente. A avaliação faz parte integrante do nosso quotidiano, assumindo-se como algo fundamental. Mark, Greene e Shaw (2006) rememoram estudos realizados na área da Psicologia que têm vindo a realçar a propensão para mais depressa emitirmos um juízo de valor sobre um determinado objeto do que procedermos à sua descrição.

Neste âmbito, ganha visibilidade o trabalho desenvolvido por Maio e Olson (2000) e Musch e Klauer (2003) no campo das neurociências que explicam não só a natural tendência de todo o indivíduo para a produção de juízos de valor como o recurso a mais e diferentes partes do cérebro aquando dessa produção comparativamente às utilizadas na elaboração de registos descritivos. Pese, porém, a assunção de que “humans may be hardwired to look at the world evaluatively” (Mark, Greene e Shaw, 2006, p. 1)<sup>14</sup> de um modo natural, quer no campo pessoal quer no campo profissional, a compreensão do que leva a uma “...particular evaluative conclusion”<sup>15</sup> (Mark, Greene e

---

<sup>14</sup> O ser humano pode estar programado para olhar o mundo de forma avaliativa.

<sup>15</sup> Determinada conclusão avaliativa.

Shaw, 2006, p. 2) resulta pouco clara e insuficiente quer para os outros quer para o próprio indivíduo. Mais, reconhece-se o peso que expectativas e preferências comportam numa avaliação informal. De modo a minimizar estas fragilidades, impõe-se o recurso a uma avaliação formal e sistemática. Esta poderá ainda assegurar o recurso a um leque mais abrangente de evidências, a sua constituição em processos coletivos e implementação com propósitos diversificados.

Cientes da inconsensualidade existente na comunidade científica quanto à avaliação ou quanto aos diferentes tipos de conhecimento que consubstanciam julgamentos avaliativos mais formais ou informais, Mark, Greene e Shaw (2006) defendem que as duas formas de avaliação têm muito em comum uma vez que consideram que qualquer processo de avaliação formal interage com processos de avaliação informais.

Hoje, mais do que nunca, o termo avaliação apossou-se dos mais variados campos e com ela, aparentemente, a mágica “...resolução de todos os problemas.” (Alves & Machado, 2008, p. 9). A avaliação educacional, impulsionada por Ralph Tyler há mais de meio século (Nevo, 2006), começou por incidir na avaliação das aprendizagens como parte do processo de ensino e de aprendizagem e, gradualmente, a partir de meados da década de sessenta, foi cedendo lugar à avaliação do sistema educativo em resposta a pressões de organizações governamentais e outras agências.

Janela Afonso (2002) destrinça a orientação que a avaliação educacional pode assumir. Em setores mais conservadores, a avaliação educacional institui-se como sistema de controlo apertado próprio de sistemas políticos autoritários; em setores mais liberais, a avaliação educacional institui-se como “...instrumento de seleção meritocrática...” ou como “... instrumento de gestão...” (Janela Afonso, 2002, p. 31) em estreita articulação com lógicas de mercado na educação onde valores como prestação de contas e performatividade ganham especial relevo; em setores mais progressistas, a avaliação educacional encontra-se ao serviço do desenvolvimento pessoal e coletivo, assume-se como instrumento promotor de aprendizagens e de programas educativos numa lógica de transparência e comprometimento de todos os atores nas decisões políticas a nível *meso* e *macro*:

... instrumento de promoção de aprendizagens críticas e reflexivas e de melhoria dos programas e projectos educativos, incluindo a transparência e democraticidade dos processos de decisão relativos às *meso* e *macro* políticas

educativas, e como uma condição para estruturar modelos negociados de responsabilização (*accountability*) que envolvam, em diferentes assuntos e âmbitos de actuação, os vários actores e decisores educativos (Janela Afonso, 2002, p. 31).

Esta última tendência inscreve-se numa lógica de emancipação contrariamente às duas primeiras relacionadas com lógicas de regulação.

No entanto, é esta lógica de regulação e de controlo que, dos anos oitenta a esta parte, releva a avaliação e a imiscui na atuação dos professores e no funcionamento das escolas com acentuado protagonismo de formas de avaliação externa e resultados quantificáveis “...sem levar em consideração os contextos e os processos educativos” (Janela Afonso, 2002, p. 35).

Ora, embora possamos outorgar à avaliação educacional características de outras áreas profissionais tais como a da justiça, saúde e outras, interessa-nos distinguir as que lhe são únicas (Nevo, 2006). Primeiro, a avaliação em educação tem raízes na prática secular da avaliação das aprendizagens dos alunos; segundo, a conceção da educação como um bem público extremamente valioso motiva maior envolvimento público na prática e uso da avaliação educacional; terceiro, a construção e implementação de sistemas avaliativos que posicionem professores como avaliadores, avaliados ou *evaluation stakeholders* (Nevo, 2006, p. 442) não podem desconsiderar o papel dos professores e a sua experiência enquanto avaliadores. Este autor recorda ainda que o desmerecimento do papel dos professores enquanto avaliadores bem como o dos contextos educativos locais tem comprometido a aceitação de modelos promissores por parte dos professores.

## **2 – Evolução do Conceito de Avaliação**

Os últimos anos têm testemunhado diversas tentativas para a explicitação do termo avaliação e para a clarificação da distinção entre avaliação e outros conceitos a ela associados tais como medida e investigação (Nevo, 2006).

Ao atentarmos, por breves instantes, no termo avaliação, percebemos que o duplo significado, que lhe é atribuído ainda hoje, remonta à sua origem. Do francês arcaico *value* e *valoir* e do latim *valére* vem o significado “to be worth (something)” e

“to work out the value of (something)” (Mark, Greene & Shaw, 2006, p. 6) remetido, atualmente, para a atribuição de uma expressão numérica e estimativa de um valor.

A distinção entre mérito e valor serve os propósitos de autores como Lincoln e Cuba (1986) na definição do termo avaliação. Segundo eles, mérito traduz as qualidades intrínsecas, como tal, invariáveis e desgarradas do contexto. Valor refere-se ao valor determinado pelo contexto, como tal, variável e permeável ao mesmo. Neste sentido, avaliação é

...a type of disciplined inquiry undertaken to determine the value (merit and/or worth) of some entity – the evaluand – such as a treatment, program, facility, performance, and the like – in order to improve or refine the evaluand (formative evaluation) or to assess its impact (summative evaluation). (Mark, Greene & Shaw, 2006, p. 6).<sup>16</sup>

Recentemente, na senda da proposta da Joint Committee (1994) e Scriven (1991), parece consensualmente aceite a conceção da avaliação enquanto “...assessment of merit or worth...” (Nevo, 2006, p. 442)<sup>17</sup> ou uma atividade que contemple descrição e juízo de valor. Segundo Scriven (1991),

evaluation refers to the process of determining the merit, worth, or value of something, or the product of that process... . The evaluation process normally involves some identification of relevant standards of merit, worth, or value; some investigation of the performance of the evaluands on these standards; and some integration or synthesis of the results to achieve an overall evaluation or set of associated evaluations (Mark, Greene & Shaw, 2006, p. 6).<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Um género de inquérito disciplinado utilizado para determinar o valor (mérito e/ou importância) de uma entidade- o avaliado- tal como um tratamento, um programa, uma instalação, um desempenho e afins, de modo a desenvolver e aperfeiçoar o avaliado (avaliação formativa) ou determinar o seu impacto (avaliação sumativa).

<sup>17</sup> Determinação de mérito ou valor.

<sup>18</sup> A avaliação refere-se ao processo de determinação do mérito, importância ou valor de algo, ou do resultado desse processo... . O processo de avaliação envolve normalmente a identificação de padrões relevantes de mérito, importância ou valor; a investigação do desempenho do avaliado segundo esses padrões; e integração ou síntese dos resultados para que se chegue a uma avaliação global ou a um conjunto de avaliações.

Assim perspetivada, a avaliação contempla um processo de recolha de informação a confrontar com um conjunto de critérios e culmina na formulação de juízos.

Abordagem igualmente perfilhada por Nevo (1995) quando define avaliação como um “...act of collecting systematic information regarding the nature and quality of educational objects” (Nevo, 2006, p. 442)<sup>19</sup> mas que, concomitantemente, as distingue: a descrição baseia-se na recolha sistemática de dados o que resulta em informação objetiva; juízos de valor são fundamentados em critérios determinados por valores, normas sociais e preferências pessoais dos *stakeholders* relativas à avaliação. Esta distinção releva da natureza subjetiva subjacente a qualquer juízo de valor. Assim se entende que, conquanto coexistentes em vários modelos, o enfoque num ou noutros se prenda com os propósitos e o tipo de avaliadores.

Esta preocupação está igualmente patente na definição de Michael Patton (1997) conquanto a sua atenção se prenda com aspetos relacionados com a melhoria dos programas: “program evaluation is the systematic collection of information about the activities, characteristics, and outcomes of programs to make judgments about the program, improve program effectiveness, and/or inform decisions about future programming” (Mark, Greene & Shaw, 2006, p. 6).<sup>20</sup>

Peter Rossi e Howard Freeman (1985) optam por privilegiar os métodos de avaliação: “evaluation research (considered the same as evaluation) is the systematic application of social research procedures in assessing the conceptualization and design, implementation, and utility of social intervention programs” (Mark, Greene & Shaw, 2006, p. 7)<sup>21</sup> ou seja, a avaliação prevê o recurso a metodologias da pesquisa social na avaliação e melhoria de programas, nas suas diversas fases de planificação e monitorização.

Constatamos, pois, o longo percurso traçado pela avaliação educacional desde os seus primórdios, há mais de sete décadas, com Ralph Tyler, expandindo-se da sala de aula para todo o sistema educativo a partir de meados dos anos sessenta, em resposta a pressões de agências e organizações governamentais (Nevo, 2006).

---

<sup>19</sup> Ato de recolha sistemática de informação sobre a natureza e qualidade de objetos educativos.

<sup>20</sup> Avaliação do programa é a recolha sistemática de informação sobre atividades, características e resultados do programa para se proceder a uma avaliação sobre o mesmo, aumentar a sua eficácia e/ou tomar decisões sobre futuros programas.

<sup>21</sup> A avaliação é a aplicação sistemática de procedimentos de procedimentos de pesquisa social na determinação da conceptualização e modelo, implementação e utilidade dos programas de intervenção social.

Donaldson e Lipsey (2006) distinguem dois grandes momentos na história da avaliação educacional que refletem uma mudança de paradigma.

O primeiro ocorreu nos EUA, nas décadas de sessenta e setenta, aquando da implementação em larga escala de programas sociais de combate à pobreza cujo impacto se tornava imperioso avaliar.

O segundo, em curso segundo Donaldson e Scriven (2003), citados em Donaldson e Lipsey (2006), apresenta-se mais global e com características distintas. Sustentada pela emergência da prestação de contas e profissionalismo em diversas sociedades em todo o mundo, assistimos à expansão de uma avaliação centrada na eficácia dos programas governamentais para a reivindicação de uma prática avaliativa em todas as áreas. Outra característica deste segundo momento prende-se com o surgimento e aperfeiçoamento de novas teorias, novos métodos e novas ferramentas de avaliação de modo a melhor responderem aos desafios de um quadro mais amplo e diversificado das práticas de avaliação emergentes.

Assistimos, pois, à emergência de diversos quadros conceptuais que pretendem responder aos desafios que se apresentam, hoje em dia, aos avaliadores. Ora, entender a avaliação exige ainda um olhar atento a algumas das teorias e modelos que enformam este domínio.

A literatura especializada dá-nos conta da profusão conceptual que marca o panorama da avaliação e que a relacionam com termos tais como - teorias da prática, avaliação baseada na teoria, teoria do programa, teoria da avaliação, modelos lógicos, entre outros (Donaldson & Lipsey, 2006). A esta aparente confusão, acresce a divergência quanto à natureza e papel da teoria na avaliação. Autores como Scriven (2004) e Stufflebeam (2004), citados em Donaldson e Lipsey (2006), desvalorizam-na claramente. O primeiro garante ser possível implementar a avaliação de um programa sem recorrer a qualquer fundamento teórico, seja no campo da avaliação, seja no campo dos programas. O segundo, Stufflebeam (2001), vai mais longe ao declarar que “...there really is not much to recommend theory-based evaluation, since doing it right is usually not feasible and since failed or misrepresented attempts can be counterproductive” (Donaldson & Lipsey, 2006, p. 58).<sup>22</sup> Por outro lado, vários autores defendem que as teorias da avaliação, de programas ou das ciências sociais gozam de um papel

---

<sup>22</sup> Não há grande vantagem em recomendar avaliação baseada na teoria uma vez que a sua aplicação correta não costuma ser viável e uma vez que tentativas goradas ou deturpadas são geralmente contra produtivas.

fundamental nos atuais programas de avaliação (Alkin, 2004; Chen, 1990; Donaldson, 2003; Fetterman, 2003; Lipsey, 1990; Mark, 2003; Rossi et al., 2004; Shadish, Cook & Campbell, 2004; Weiss, 2004, citados em Donaldson & Lipsey, 2006).

Sem pretendermos desmerecer estas posições, consideramos pertinente uma breve abordagem a alguns modelos que, certamente, se poderão constituir uma mais-valia na compreensão de alguns aspetos da avaliação contemporânea.

Shadish, Cook e Leviton (1991), citados em Donaldson e Lipsey (2006), criaram um modelo por etapas com o objetivo de descrever o desenvolvimento das teorias da avaliação mais relevantes. Na primeira etapa, as teorias enfatizam a busca da verdade com Michael Scriven e Donald Campbell a liderar. Ou seja, enfatiza-se o recurso a procedimentos que garantam respostas imparciais e válidas quanto à implementação de programas sociais. A segunda etapa centra-se na utilização da avaliação e a sua utilidade social com as teorias de Joseph Wholey, Robert Stake e Carol Weiss. A terceira etapa, representada por Peter Rossi e Lee Cronbach, visa a integração das alternativas criadas nas duas primeiras fases. A este modelo estão subjacentes cinco critérios:

1. Knowledge: What methods to use to produce credible knowledge;
2. Use: How to use knowledge about social programs;
3. Valuing: How to construct value judgments;
4. Practice: How evaluators should practice in “real world” settings;
5. Social programming: The nature of social programs and their role in social problem solving (Donaldson & Lipsey, 2006, p. 59).<sup>23</sup>

Não obstante as críticas outorgadas a este modelo, estes autores reconhecem-no como a perspetiva mais ampla sobre a natureza da teoria da avaliação.

Numa tentativa mais recente de ordenar as diversas perspetivas teóricas que enformam a avaliação, Alkin e Christie (2004) desenvolveram a *Evaluation Theory Tree* (Donaldson & Lipsey, 2006, p. 60), uma representação gráfica com um tronco sustentado na fundação dual da *accountability* e da pesquisa social e três ramificações principais que representam os três elementos básicos da avaliação: uso, métodos e valor.

Vinte e seis teóricos foram convidados a “situar-se” na árvore consoante a ênfase atribuída a três elementos: “(a) issues related to the methodology being used, (b)

---

<sup>23</sup> 1. Conhecimento: que métodos usar na produção de conhecimento credível; 2. Uso: Como usar o conhecimento sobre programas sociais; 3. Valorização: Como construir juízos de valor; 4. Prática: Como é que os avaliadores devem praticar em “contexto real”; 5. Programação social: a natureza dos programas sociais e o seu papel na resolução de problemas sociais.

the manner in which data are to be used judged or valued; and (c) the user focus of the evaluation effort” (Mark, Greene & Shaw, 2006).<sup>24</sup>

Ou seja, segundo os seus criadores, há três correntes distintas na teoria da avaliação. No ramo central encontram-se os teóricos que enfatizam os métodos de avaliação. O ramo do valor abrange os teóricos que enfatizam a atribuição de valor ou formulação de juízos de valor. O ramo do uso abarca os teóricos que enfatizam os utilizadores e o uso que se faz da avaliação.

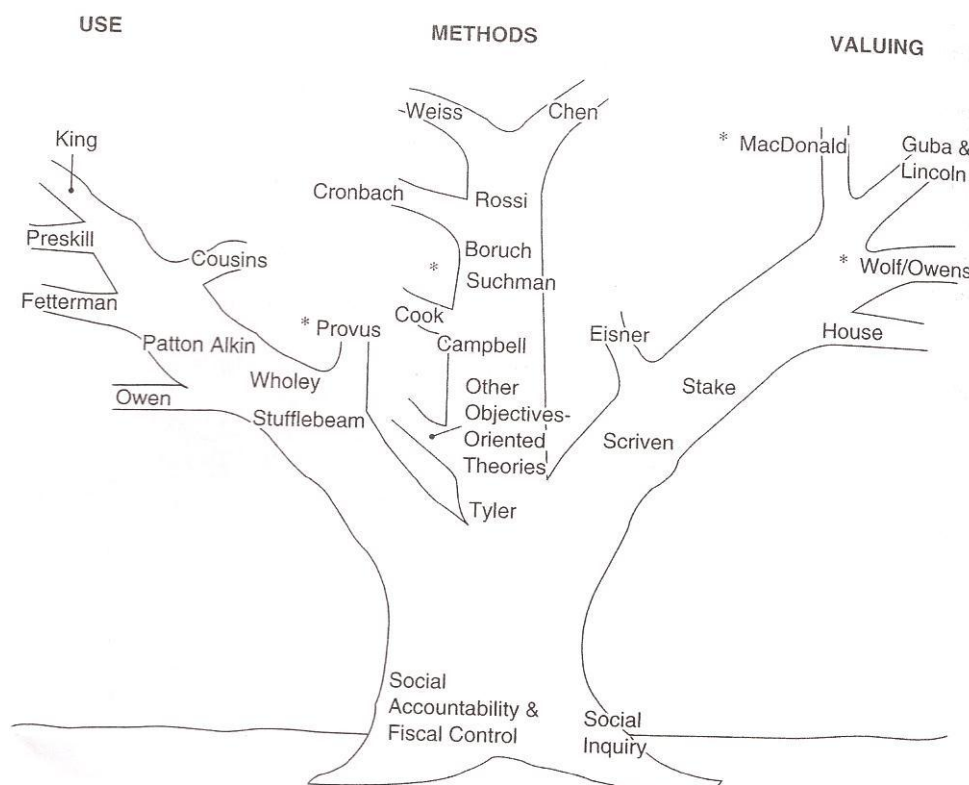


Figura 2 - *Evaluation Theory Tree* de Alkin (2004), citada em Donaldson e Lipsey (2006, p. 60)

Cientes das possibilidades e limitações que qualquer proposta num campo tão diverso e complexo quanto este encerra, estes modelos possibilitam uma visão mais ampla no campo da avaliação.

<sup>24</sup> (a) problemas relativos à metodologia usada; (b) de que maneira é que os dados vão ser tratados e valorizados e (c) o enfoque do utilizador sobre o esforço avaliativo

### **3 – Finalidades da Avaliação**

A atenção que a avaliação de professores tem merecido nas últimas décadas diz bem do ónus que lhe é atribuído enquanto “...aspecto decisivo para a melhoria da qualidade da educação...” (Flores, 2011, p. 7).

A *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1988), citado em Stronge (2011), elenca dez razões que justificam uma avaliação de elevada qualidade na educação:

- Avaliar professores principiantes antes de proceder à sua certificação ou qualificação para o ensino;
- Identificar candidatos a emprego promissores;
- Avaliar as qualificações dos candidatos para desenvolver funções específicas;
- Gerir decisões de contratação;
- Avaliar o desempenho dos professores para efeitos de nomeação definitiva e de promoção;
- Reconhecer e atribuir prémios instituídos a colaborações de mérito;
- Auxiliar o corpo docente e os administradores na identificação de aspectos fortes e das respectivas necessidades em termos de desenvolvimento;
- Planear actividades de desenvolvimento significativas para o pessoal docente;
- Desenvolver actividades e objectivos de remediação, quando necessário;
- Apoiar decisões jurídicas justas e válidas para rescisão (despedimento) (p. 26).

Ora, embora atualmente pareça consensual a necessidade de se avaliar o serviço prestado pelos professores, o mesmo não acontece quanto ao melhor modo de a concretizar.

São vários os propósitos subjacentes aos modelos de avaliação que têm vindo a ser aplicados em diversos países: “...certificação, seleção, efetivação, prestação de contas, retenção, promoção na carreira, demissão, aumento de salário, desenvolvimento profissional e melhoria da escola” (Simões, 2000, p. 162). Estes propósitos circunscrevem-se em duas funções principais: a função formativa e a sumativa.

Scriven (1967) foi quem primeiro equacionou a distinção entre avaliação formativa e sumativa. Conquanto a primeira reside na melhoria e desenvolvimento de uma determinada atividade, programa, pessoa ou produto, a segunda serve a prestação de contas, certificação e seleção (Nevo, 2006). Conquanto a primeira, assente numa

conceção profissional, perspetiva o ensino como um processo complexo que pressupõe identificar necessidades, determinar objetivos, (re)definir e implementar estratégias com base na reflexão sistemática conducente ao desenvolvimento profissional, a segunda assenta numa conceção burocrática que concebe o ensino como um processo simples em que o professor se apresenta como mero executante dos programas e métodos definidos pelo poder central e que impõe o recurso à avaliação sumativa e externa (Nevo, 2006).

Segundo Simões (2000), é possível segmentar a tendência dos últimos anos quanto à intenção dominante da avaliação de professores em três fases. A primeira, dominada por intenções sumativas, preside ao acesso à carreira, à permanência ou promoção, propósitos condicionados por razões economicistas e de gestão de recursos humanos. A segunda fase vê despontar a função formativa como meio para o desenvolvimento profissional, sem que se despreze a função sumativa. A terceira, ainda embrionária, privilegia o recurso a modelos distintos com propósitos distintos e a função formativa sustentada numa estratégia de desenvolvimento da escola e dos seus recursos humanos.

Se bem que alguns autores denunciem a incompatibilidade entre estas duas funções, outros advogam a coexistência das duas num mesmo sistema de avaliação (Flores, 2011; Simões, 2000).

Para explicitar o seu entendimento enquadrado nesta última corrente, Stronge (2011) recorre a Duke (1997) quando este alude aos propósitos das escolas públicas nos seguintes termos:

Os seres humanos obtêm sentido da vida a partir de duas grandes fontes: 1) a experiência do crescimento pessoal e 2) comprometimento com causas maiores do que o seu próprio interesse ... Centrando-se apenas numa e excluindo a outra será possível fazer com que os cidadãos se interessem pouco pelo bem-estar da sua sociedade ou careçam de conhecimentos para contribuir para ela (p. 26).

Segundo esta perspetiva, a avaliação de docentes serve o propósito do desenvolvimento pessoal na medida em que cria oportunidades de o docente aprender sobre a sua prática, refletir sobre ela e melhorá-la. Por outro lado, serve o propósito da prestação de contas espelhado em termos de competência e de desempenho de qualidade dos docentes.

Assim, Stronge (2011) defende a articulação destes dois propósitos num sistema de avaliação que preveja o seu enquadramento nos objetivos da escola uma vez que “idealmente, o desenvolvimento profissional dos professores contribui para a melhoria do seu conhecimento e da sua prática de ensino, o que, por sua vez, contribui, individual e colectivamente, para a melhoria de toda a escola” (p. 28).

No entanto, o mesmo autor reconhece que, frequentemente, a avaliação de professores tem sido vista como “...mera formalidade...”, “...tornando-se num mero exercício que acaba por consumir demasiado tempo...” (p. 29). Ciente destas dificuldades, o autor aconselha a criação de um clima construtivo assente em três elementos-chave: Comunicação, Comprometimento organizacional e Colaboração.

A primeira contempla uma dimensão pública e uma dimensão privada. A pública, apostada no esclarecimento dos elementos processuais, salienta o envolvimento dos “...professores e outros agentes como jogadores-chave na concepção do sistema de avaliação” (Stronge, 2011, p. 32), a divulgação da informação e a necessidade de formação quer para professores quer para avaliadores de modo a garantir a correta aplicação do processo. A privada diz respeito à “...comunicação bilateral contínua entre o avaliador e o professor” (p. 32), materializada nas reuniões que se assumem como fundamentais, não só como *feedback* do desempenho dos professores mas também como motivação e envolvimento num processo de melhoria constante.

O comprometimento organizacional assenta na conceção de que “...o estabelecimento de uma cultura de avaliação de professores (é) fundamental para implementar e sustentar um programa de avaliação de professores significativo” (McLaughlin, 1990, citado em Stronge, 2011, p. 33) e pressupõe, entre outros, a disponibilização de tempo e recursos. O primeiro, considerado essencial para professores assoberbados, exige a reorganização das suas obrigações e de prioridades. O segundo prende-se com, entre outros aspetos, a disponibilização de professores de referência que apoiem na melhoria dos seus pares, possibilidade de observação de aulas lecionadas por aqueles professores e revisão e adequação constantes do modelo de avaliação adotado em observância às palavras de McLaughlin (1990), citado em Stronge (2011), quando assegura que “...a avaliação de professores não é um evento, mas antes um processo dinâmico e evolutivo (p. 34).

A colaboração, terceiro elemento-chave, visa a apropriação do processo por parte de todos os participantes, atingível quando, e sempre que, todos os atores participem na sua conceção e implementação.

Também em Portugal, as funções formativa e sumativa centraram o debate na possibilidade de as compatibilizar num mesmo sistema sem que uma não se revele como limitadora da outra.

Na esteira de Hadji (1995), Machado e Formosinho (2010) defendem que a congregação de diferentes finalidades num mesmo sistema de avaliação pode originar “...um problema difícil e, de certo modo, explosivo” (p. 106). No entender destes autores, diferentes finalidades exigem o recurso a um leque diversificado de intervenientes, informação e instrumentos de avaliação tanto mais que o valor destes últimos emerge das finalidades e contextos que servem.

Quando a avaliação de desempenho se ancora no docente enquanto indivíduo, no ato de ensinar isolado e fragmentado com o propósito de melhor servir a classificação, na compilação de classificações dispersas, “...afasta-se de uma perspetiva de escola reflexiva...” (Machado & Formosinho, 2010, p. 108) e a supervisão,

...mesmo que servida por pessoas bem preparadas e muito experientes ... acaba por subordinar-se à avaliação como recompensa ou castigo, põe em causa a autonomia profissional, com o que ela tem de liberdade e responsabilidade, e torna-se num dispositivo, não de melhoria das práticas, mas de certificação e de legitimação, de domínio e controlo do sistema e das carreiras (Machado & Formosinho, 2010, p. 109).

Vieira e Moreira (2011) defendem que as duas funções, formativa e sumativa, são inconciliáveis num mesmo processo. Deste modo, surge a necessidade de aplicar modelos distintos a objetivos distintos (Vieira & Moreira, 2011) e funções distintas a agentes distintos (Alarcão & Tavares, 2003). Se se entender consubstanciar a avaliação de desempenho enquanto mecanismo de promoção da análise reflexiva sobre práticas educativas e de oportunidades de partilha conducentes, uma e outra, ao desenvolvimento profissional, não se pode associar avaliação a classificação o que, a acontecer, compromete a aposta no trabalho colaborativo.

No entanto, parece ser esta a orientação dos atuais diplomas que regulamentam a avaliação de desempenho com o risco de a sua implementação favorecer o individualismo em detrimento da colaboração o que, dificilmente concorre para a construção de culturas profissionais apostadas no desenvolvimento profissional de professores, na melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos (Flores, 2009).

#### **4 – Modelos de Avaliação do Desempenho Docente**

Com base nestes dois objetivos seria lícito considerar que existem dois modelos de avaliação do desempenho docente: um assente na avaliação sumativa e outro na avaliação formativa (Jeffrey, 2003, citado em Graça et al., 2011), no entanto, Graça et al. (2011) consideram um terceiro que, como veremos, abarca características dos outros dois.

O modelo *accountability*, assente em características eminentemente sumativas, prevê a avaliação do desempenho de um professor por um professor posicionado num escalão superior da carreira. O processo contempla três fases. Inicia-se com a discussão e definição dos domínios em avaliação, prossegue com a recolha de informação e análise do nível de desempenho do avaliado e culmina numa reunião onde este recebe o *feedback* do seu desempenho materializado num valor que o situa numa escala de classificação. O *feedback* pressupõe ainda a referência a aspetos positivos e aspetos a melhorar, estes, parte integrante de um plano de melhoria concebido por avaliador e avaliado.

O segundo modelo encontra nos princípios que o regem a sua denominação: modelo de desenvolvimento profissional. Desenvolvido por um grupo de docentes experientes que apoia e acompanha avaliados, cumpre as mesmas três etapas que se constituem momentos de reflexão e de aprendizagem tanto para avaliado como para avaliador. O processo de acompanhamento resulta num registo descritivo do desempenho do avaliado que assegura o desmerecimento da dimensão quantitativa.

O modelo misto procura garantir a qualidade de desempenho do professor bem como assegurar as necessidades de desenvolvimento profissional do docente pelo que incorpora procedimentos dos modelos anteriores. Assim perspetivado, a responsabilização e o desenvolvimento profissional complementam-se e contribuem para a construção de uma cultura colaborativa.

Veloz (2000), citado em Alves e Aguiar (2013), defende a aplicação de modelos orientados por objetivos porquanto asseguram o vínculo entre a avaliação de professores e a melhoria da escola. Neste sentido, os objetivos assumem-se como fomentadores da motivação espelhada no trabalho desenvolvido pelo docente que, naturalmente, contribui para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Darling-Hammond (2011), considerando a realidade dos EUA onde a adesão a sistemas com base em padrões profissionais do ensino tem sido notória, defende que os

mesmos contribuem para o desenvolvimento profissional e para a mudança de práticas. De facto, vários professores consideram que a

...análise do seu trabalho, bem como dos seus alunos, segundo os padrões, contribui para fortalecer as suas capacidades de avaliar a aprendizagem dos alunos e de avaliar os efeitos das suas próprias acções, ao mesmo tempo que os obriga a adoptar novas práticas exigidas pelos padrões e pelas avaliações respectivas (p. 205).

A autora reconhece que há ainda um longo percurso a fazer quanto à “... melhor forma de medir a eficácia docente...” (p. 230), mas defende que qualquer que seja deve ser promotora do trabalho colegial pelo que se exige “...tempo para que os professores possam trabalhar e aprender uns com os outros durante o dia de trabalho” (p. 232).

Cientes de que não existem modelos perfeitos (Flores, 2011), sustentamos a necessidade de reestruturar as escolas (Alarcão, 2001; Azevedo, 2011; Bolívar, 2000; Santos Guerra, 2000) de modo a criar contextos que permitam que os professores aprendam “...every day, continuously improving their craft collectively” (Fullan, 2007, p. 283).<sup>25</sup>

## **5 – Avaliação de Desempenho Docente em Portugal**

A complexificação da docência decorrente da universalização do ensino e da escolaridade obrigatória exige que o professor se especialize no sentido de proporcionar um ensino de qualidade a todos sem exceção. Neste contexto, surge o debate sobre a avaliação de professores que se prende com o discurso consensual sobre a necessidade destes adotarem uma cultura de reflexão que permita avaliar a eficácia das suas práticas e aprender quer com os sucessos quer com os fracassos. Na sua implementação parece residir o caminho para a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, das aprendizagens dos alunos. Esta convicção tem trazido profundas alterações às escolas, quer a nível nacional quer a nível internacional, com a introdução de reformas cuja ênfase discursiva recai na qualidade, eficácia e prestação de contas.

---

<sup>25</sup> Diariamente, continuamente melhorando o seu ofício coletivamente.

Em Portugal este discurso viu-se aplaudido pelo cenário social e político que exige uma escola cujos resultados possam equiparar os das escolas situadas nos lugares cimeiros dos *rankings* internacionais e contenção de recursos num contributo para a diminuição do défice que o país apresenta.

É neste contexto que, em 2007, se encetam as primeiras alterações ao ECD, Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, com a introdução de um regime de avaliação que ambiciona promover a qualidade das escolas e dos professores, legitimado pela ineficácia do modelo anterior que plasma uma avaliação de desempenho que se converteu “... num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo. Nestas condições, a progressão na carreira passou a depender fundamentalmente do decurso do tempo ...” (preâmbulo).

De facto, vigorava até então o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, ao qual podemos associar a “...primeira tentativa de verticalização na carreira docente...” (Formosinho & Machado, 2010, p. 89) com o acesso ao 8.º escalão dependente da realização de uma prova, à qual o docente se candidataria voluntariamente. Deste modo, o acesso aos patamares superiores da carreira encontrava-se condicionado pelo mérito. No entanto, a contestação a este elemento limitativo, levou à sua reformulação com o Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro. Assim se faz “...o retorno à carreira cilíndrica...” (Formosinho & Machado, 2010, p. 89) composta por dez escalões cujo acesso se vê garantido pelo decurso do tempo e pela concretização de um determinado número de créditos de formação contínua.

Este “...sistema que não criou nenhum incentivo, nenhuma motivação para que os docentes aperfeiçoassem as suas práticas pedagógicas ou se empenhassem na vida e organização das escolas” (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, preâmbulo) legitima a revisão do ECD, iniciada em maio de 2006.

O Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, traz consigo a diferenciação da carreira docente com a sua estruturação em duas categorias: a de professor e de professor titular, cabendo a estes últimos “...o exercício de funções de coordenação e supervisão” (Preâmbulo) bem como a avaliação dos primeiros. A esta categoria podem concorrer professores que “a) Detenham, pelo menos, 18 anos de serviço docente efectivo, com avaliação de desempenho igual ou superior a Bom durante o referido período;” e “b) Tenham sido aprovados em prova pública que incida 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 “ (Decreto-Lei n.º 15/2007, artigo 38.º, ponto 2, alíneas a) e b)).

Este normativo introduz ainda outras alterações. Define condições de acesso à carreira com a realização de uma “prova de avaliação de conhecimentos e competências” (Flores, 2009, p. 246) como complemento da certificação académica inicial, até agora, suficiente. Introduce o período probatório que se destina “...a verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível...”. (Decreto-Lei n.º 15/2007, artigo 31.º, ponto 1). Durante este período, com a duração de um ano, o professor

... é acompanhado e apoiado, no plano didático, pedagógico e científico, por um professor titular, detentor, preferencialmente, de formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores...” (Decreto-Lei n.º 15/2007, artigo 31.º, ponto 3).

Por fim, introduz alterações ao processo de avaliação de desempenho docente que visa “... a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (Decreto-Lei n.º 15/2007, artigo 40.º, ponto 2), posteriormente regulamentado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro. É este novo quadro legislativo que dá início ao primeiro ciclo de avaliação, período entre 2007 e 2009, com base em quatro dimensões “i) vertente profissional e ética; ii) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; iii) participação na escola e relação com a comunidade escolar e iv) desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida” (Flores, 2009, p. 247). Este documento prevê ainda a observação de pelo menos três aulas, em cada ano, correspondentes a unidades didáticas diferentes para avaliação da componente científico-pedagógica. Com o objetivo de “...envolver o avaliado no processo de avaliação, de modo a identificar oportunidades de desenvolvimento profissional ...” (Decreto-Lei n.º 2/2008, artigo 16.º, ponto 1), instituiu-se a autoavaliação como um processo obrigatório a realizar no final de cada ano letivo. “A diferenciação dos desempenhos é garantida pela fixação de percentagens máximas para atribuição das classificações de *Muito bom* e *Excelente* ...” (Decreto-Lei n.º 2/2008, artigo 21.º, ponto

4) com repercussões significativas na progressão na carreira, tornando o acesso aos escalões do topo mais moroso.

O processo prevê o envolvimento de diversos intervenientes (avaliado, avaliador e a Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho); o recurso a múltiplas fontes de dados; a observação de aulas considerado “elemento chave num sistema de avaliação de professores” (Flores, 2009, p. 251); o acompanhamento e apoio garantidos pela supervisão pedagógica e, por fim, o relatório de autoavaliação que assegura a reflexão sobre o trabalho desenvolvido ao longo do ano (Machado, Costa & Alves, 2013). Não obstante a observância destes requisitos considerados fundamentais no processo de ADD, este diploma foi alvo de forte contestação e resistência por parte dos professores. Denunciam a burocracia espelhada no número elevado de documentos e reuniões, denunciam a hierarquização de uma carreira orgulhosa da sua paridade, denunciam a falta de reconhecimento dos avaliadores. Na sequência dos protestos, foram feitas simplificações ao modelo que nos remetem para a falta de tempo e condições para a implementação de um modelo que não foi submetido à necessária “...discussão, experimentação, informação e formação adequadas numa perspectiva de mudança...” (Flores, 2009, p 251). Durante este regime transitório, a avaliação é realizada por docentes da mesma área disciplinar; os resultados escolares e as taxas de abandono não se refletem na classificação final; o número de aulas observadas diminui para duas e os avaliadores são compensados pela sobrecarga de trabalho que a avaliação acarreta (Machado, Costa & Alves, 2013).

Tendo como referência o sistema de avaliação chileno, implementado após longa discussão e negociação, Avalos e Asseal (2006), citados em Flores (2009), recomendam a observância de aspetos que consideram fundamentais:

- i) ampla participação dos vários *stakeholders* (agentes educativos), especialmente dos professores;
- ii) formulação participada de um sistema de critérios de avaliação centrado nas tarefas e competências docentes;
- iii) experimentação de uma variedade de modelos e de procedimentos;
- iv) articulação da avaliação de desempenho com outras políticas educativas, nomeadamente no que se refere às oportunidades para o desenvolvimento profissional de professores;
- v) resistir à tentação de “apressar” o *design* e implementação do processo de avaliação e estar aberto a mudanças e reajustamentos (Flores, 2009, p. 252).

A urgência do poder central na implementação deste processo não deixou espaço à “...adequada (in)formação, experimentação e validação...” (Flores, 2009, p. 252), essenciais na apropriação e implicação num processo que assim o exigia, pela sua natureza complexa e por um contexto caracterizado pela inexistência de uma cultura de avaliação.

Retomemos ainda a, porventura, principal questão fraturante: a hierarquização da carreira com a criação da figura do professor titular. Se bem que os critérios inicialmente definidos para provimento a esta categoria antecipassem o rigor da realização e aprovação numa prova, a necessidade de assegurar a existência em todas as escolas de um corpo de professores titulares desencadeou um “...processo de fabricação burocrática ...” (Formosinho & Machado, 2010, p. 92) com base no currículo dos últimos sete anos de ensino, desconsiderando a denúncia feita no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 15/2007 de que as funções de maior responsabilidade haviam sido exercidas “...por docentes mais jovens e com menos condições para as exercer...”. Mais, a necessidade de dar cumprimento à avaliação de desempenho originou a nomeação em comissão de serviço de docentes pertencentes à categoria de “professor”. Estava assim criado um grupo de avaliadores estigmatizado pela falta de reconhecimento e legitimação, aqueles que são um dos elementos considerados essenciais na validação e aceitação de um sistema de avaliação já que se acredita existir uma “...correlação muito direta com as perceções que os professores têm das qualificações e capacidades dos avaliadores” (Simões, 2000, citado em Salgueiro & Costa, 2013, p. 103).

O regime transitório encerra com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho que concretiza o Acordo de Princípios para a Revisão do Estatuto da Carreira Docente e do Modelo de Avaliação dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e dos Educadores de Infância (Preâmbulo) assinado com as organizações sindicais. O mesmo pretende reforçar “... a articulação entre a avaliação de desempenho, agora com procedimentos mais simplificados, e a progressão na carreira” (Decreto-Lei n.º 75/2010, preâmbulo). Os princípios consignados neste diploma são, na mesma data, desenvolvidos no Decreto Regulamentar n.º 2/2010, diploma que reforça a articulação entre a avaliação de desempenho e o desenvolvimento profissional, a valorização da dimensão formativa da avaliação e um maior envolvimento dos docentes no processo e nos resultados da avaliação com a elaboração do relatório de autoavaliação. Segundo este diploma, os intervenientes no processo são o avaliado; o relator a quem cabe prestar

todo o apoio necessário ao avaliado “...nomeadamente no que se refere à identificação das suas necessidades de formação...” (Artigo 14.º, ponto 2, alínea a)), observar as aulas, analisar o relatório de autoavaliação, proceder à proposta de classificação final e submeter programas de formação sempre que a classificação do avaliado seja Regular ou Insuficiente; a Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD) que assegura “...a aplicação objetiva e coerente do sistema de avaliação...” (Artigo 12.º, ponto 3, alínea a)) com a elaboração da proposta de instrumentos de registo e o cumprimento das quotas; o Júri de Avaliação, órgão composto pelos membros da CCAD e o relator e a quem compete a atribuição da classificação final, propor recomendações destinadas “...à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do desempenho profissional dos avaliados” (Artigo 13.º, ponto 5, alínea b)), aprovar programas de formação e apreciar reclamações; o coordenador do departamento curricular que coordena e supervisiona o trabalho desenvolvido pelo relator e, por fim, o diretor que avalia os coordenadores de departamento, o subdiretor e os adjuntos. Este documento abre espaço à observação de aulas opcional, sendo somente requisito necessário à obtenção das classificações de Muito bom e Excelente e para progressão aos 3.º e 5.º escalões da carreira. A vinte e dois de outubro, com o Despacho n.º 16034/2010, foram dados a conhecer os padrões de desempenho que se constitui como “...um modelo de referência que permite (re)orientar a prática docente num quadro de crescente complexidade e permanente mutação social...” (Preâmbulo) a adequar à especificidade da comunidade local.

Na esteira de Mesquita-Alves, Adelino Costa e Costa (2013), consideramos que os dois normativos que sustentam o processo de avaliação nestes dois ciclos de avaliação pouco diferem um do outro, nomeadamente se atentarmos nos princípios, finalidades e dispositivo geral.

As linhas orientadoras do modelo de avaliação atualmente em vigor surgem com a publicação do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, que procede a nova alteração do ECD e que se propõe contribuir para “...um ambiente de estabilidade e de confiança nas escolas...”, “...visando simplificar o processo e promovendo, ainda assim, um regime exigente, rigoroso, autónomo e de responsabilidade” (preâmbulo). O desenvolvimento dos princípios que presidem ao novo regime é concretizado com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 26/2012. Este normativo propõe-se minimizar a conflitualidade criada entre avaliadores e avaliados regulando uma avaliação com natureza externa a aplicar por um docente com “...formação em avaliação do

desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica” (Artigo 13.º, ponto 1, alínea c)). A constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos são, posteriormente, regulamentados pelo Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro. A avaliação incide sobre três grandes dimensões: científica e pedagógica, participação na escola e relação com a comunidade e formação contínua e desenvolvimento profissional. A primeira compete ao avaliador externo, as outras duas competem ao coordenador de departamento curricular ou quem ele designar. Os intervenientes no processo passam a ser o presidente do conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico, a secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico, o coordenador do departamento curricular e o avaliado. Os ciclos de avaliação passam a ser coincidentes com a duração dos escalões da carreira. A observação de aulas tem apenas carácter obrigatório para docentes em período probatório, docentes integrados no 2.º e 4.º escalões da carreira, para atribuição da menção de Excelente e para docentes do quadro que obtenham a menção de Insuficiente e deve corresponder a um “... período de 180 minutos, distribuído por, no mínimo, dois momentos distintos, num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação ...” (Decreto Regulamentar n.º 26/2012, artigo 18.º, ponto 4). Segundo este diploma, não há lugar a observação de aulas de docentes em regime de contrato. Havendo lugar a observação de aulas, a avaliação externa tem um peso de setenta por cento na classificação final do docente avaliado. O relatório de autoavaliação é anual, tem carácter obrigatório e pretende “...envolver o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e na melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares dos alunos” (Artigo 19.º, ponto 1).

Independentemente da forma que assuma, a avaliação de professores assume-se como um instrumento para melhorar as respostas da escola para todos (Formosinho et al., 2010). Assim, atualmente, a discussão já não se prende com a necessidade de implementar a avaliação de desempenho docente mas sim com o modelo a adotar e se este poderá servir propósitos formativos e sumativos.

**CAPÍTULO III**  
**SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

*O Contributo da Avaliação do Desempenho Docente para o Desenvolvimento Profissional:  
A Perspetiva dos Diretores e dos Docentes Avaliadores e Avaliados*

---

## **INTRODUÇÃO**

Neste capítulo, analisamos a supervisão clínica enquanto conceito recorrente no campo da supervisão e perspetivamos a supervisão ao serviço do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Analisamos a importância dos papéis do supervisor e do professor na construção de um clima saudável de reflexão sobre as práticas.

Por fim, invocamos vários autores na tentativa de percebermos a possibilidade de conciliar uma avaliação formativa ao serviço da melhoria das aprendizagens com uma avaliação sumativa ao serviço da certificação.

### **1- A Supervisão Pedagógica na Formação Contínua**

Quando equacionamos o papel da supervisão em Portugal, somos conduzidos para a formação inicial e cursos de pós-graduação, mestrados ou doutoramentos ou ainda para a sua circunscrição a momentos inspetivos.

Porém, se a concebermos como dispositivo de desenvolvimento profissional e se consentirmos este enquanto processo em permanente construção, facilmente percebemos que alguns autores defendam a sua instituição como prática corrente (Alarcão, 2009).

Segundo Joyce e Weil (1980), citados em Tracy (2002), a classificação dos modelos de supervisão assenta em três conceitos-chave: objetivos, pressupostos teóricos e conceitos.

Em relação aos objetivos, os modelos posicionam-se numa espécie de *continuum* que vai da “assistência ao professor” à “avaliação do professor” ou, como acontece frequentemente, numa combinação dos dois, daqui resultando modelos onde supervisão e avaliação se distanciam ou se aproximam, ou mesmo se enredam, consoante o grau de (in)compatibilização que os autores lhe atribuem.

Para Popham (1988, citado em Tracy, 2002), porém, a supervisão posiciona-se num outro extremo deste *continuum*. O acompanhamento e a avaliação são dois componentes que contribuem para moldar o desempenho do professor, o primeiro ao melhorá-lo, o segundo ao identificar professores mais fracos, o que, por sua vez, contribui para a tomada de decisão de “...”reparação” ou “exclusão”...” (p. 32). Assim,

o autor alerta para a incompatibilização destes objetivos num mesmo modelo pelo que defende o recurso a pessoas, procedimentos e dados distintos.

No entender de Hunter (1988), existe uma progressão lógica entre a assistência e a avaliação. Mais, esta é o resultado da primeira e só se justifica após uma primeira fase de trabalho. Assim percecionado, o objetivo da assistência e da avaliação é melhorar a eficácia do ensino pelo que a autora defende a adoção de um único modelo que combine os dois objetivos.

Hazi (1994), embora compreenda as razões que levam Popham (1988) a defender a distinção entre supervisão e avaliação, considera que qualquer esforço nesse sentido é infrutífero. Segundo a autora, dificilmente os professores compreendem a diferença entre estas funções mesmo que os supervisores a estabeleçam, situação agravada se o mesmo supervisor as desempenhar.

Segundo Tracy (2002), os modelos centrados no desenvolvimento individual do professor procuram ir ao encontro das suas necessidades e interesses o que, naturalmente, conduz ao crescimento organizacional. Neste caso, a supervisão assenta na assistência com vista ao crescimento profissional do professor. Os modelos centrados na escola enfatizam os objetivos escolares. Neste sentido, a supervisão visa aferir a concretização por parte do professor dos objetivos e interesses definidos por aquela, divorciados, quase sempre, dos interesses do professor. Neste caso, a supervisão adquire um cariz avaliativo.

Entretanto, alguns autores defendem a conciliação dos dois objetivos num mesmo modelo. Defensor desta perspetiva, Glickman (1990) considera que a supervisão surge como o elo de ligação entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento da organização, na medida em que integra o primeiro no segundo.

Importa, pois, identificar os objetivos de modo a garantir a compreensão e adequada implementação de qualquer modelo de supervisão.

A base teórica da supervisão tem recebido contributos de variadíssimos campos de estudo o que, no entender de Tracy (2002), representa uma forte limitação ao real entendimento da supervisão e suas implicações para a prática já que um "...aspecto crítico do desenvolvimento de um modelo é a descrição da sua base teórica" (p. 36). Apontemos alguns exemplos.

Alfonso, Firth e Neville (1975, citados em Tracy, 2002), que apontavam inicialmente para seis campos de estudo com mais influência na construção da base teórica da supervisão, circunscreveram-nos à teoria da liderança, teoria da comunicação,

teoria da organização e teoria da mudança, por considerarem que estes abarcam a informação da teoria da dinâmica de grupo e da teoria da decisão, inicialmente previstos. Bowers e Filders (1991, citados em Tracy, 2002), apoiando-se na sociologia e na antropologia, defendem a influência determinante dos supervisores na inovação em atividades de sala de aula. Hunter (n.d., citada em Tracy, 2002), apoiada na psicologia educacional, centra a sua atenção na transferência, retenção, reforço e motivação na aprendizagem.

Quanto ao terceiro conceito-chave, Tracy (2002) alerta para a vastidão de princípios ou conceitos que podem contribuir para a elaboração de um modelo de supervisão.

O conceito de controlo pode situar-se num *continuum* em que, nos extremos se encontram o controlo pelo professor do processo de supervisão e o controlo do supervisor. Assim, Boyan e Copeland (1978) conferem ao professor a possibilidade de seleccionar o enfoque da supervisão segundo os seus interesses. Hunter (n.d.) considera que o enfoque é determinado pela “...investigação sobre o ensino eficaz e a teoria da aprendizagem...” (Tracy, 2002, p. 37). À luz da conceção desenvolvimental de supervisão de Glickman, (1990), o controlo é visto como situacional, adequando-se à experiência e características do professor pelo que variável no *continuum*.

O segundo conceito é a extensão do enfoque que pode ampliar o seu campo de ação do ato de ensino para todo o trabalho desenvolvido pelo professor. Cogan (1973), no desenvolvimento que elabora da supervisão clínica, centra-se na sala de aula e na observação direta. Iwanicki (1981) aproxima-se do outro extremo o que, para além do ato de ensinar, implica igualmente outras questões como, por exemplo, as relações escola-comunidade, entre outras. Tracy (2002) considera que quanto maior é a extensão do enfoque de um determinado modelo mais provável é o seu acolhimento na área da avaliação. Tracy e MacNaughton (1993) posicionam-se num ponto intermédio do *continuum* a que denominam de supervisão educativa. Nesse ponto, para além do ato de ensinar, são consideradas questões como o “...impacto directo no ensino...” (Tracy, 2002, p. 38).

O terceiro conceito situa a supervisão num *continuum* entre a arte e a ciência. Eisner (1982), defensor do ensino e da supervisão como arte, destaca a sensibilidade do supervisor como fundamental na perceção das peculiaridades de uma sala de aula e na descrição do que observa. Assim entendida, esta conceção privilegia a análise realizada pelo supervisor em detrimento de uma análise científica. Hunter (n.d.) e McNeil (1982),

ao atribuírem especial ênfase à eficácia do ensino, situam-se no outro extremo. Para ultrapassar as limitações que reconhece à investigação neste campo, McNeil (1982) sugere o recurso a técnicas estatísticas ou, de preferência, um posicionamento mais centrado no *continuum* “...onde o conhecimento é confirmado pela investigação e também corresponde ao conhecimento que se desenvolve a partir da prática” (p. 38).

Vários autores (Association of Supervision and Curriculum Development, 1982; Glatthorn, 1984; MacGreal, 1983; Pajak, 1993; Sergiovanni & Starratt, 1993; Tracy & MacNaughton, 1993, citados em Tracy, 2002) propuseram, ao longo dos tempos, esquemas organizativos dos modelos existentes no campo da supervisão. Em todos ressalta a referência à supervisão clínica embora que tratada diferenciadamente pelos autores pelo que a podemos encarar “...quer como um modelo distinto dos demais quer como um conceito abrangente, a partir do qual derivam numerosos modelos” (Tracy, 2002, p. 69).

Centremo-nos, pois, neste modelo. A sua criação transporta-nos para os EUA, década de sessenta, altura em que, Cogan e Goldhammer, distanciando-se das práticas inspetivas em vigor, propõem um processo cíclico de planeamento, observação e diagnóstico centrado na (re)construção das práticas de ensino, com recurso a dados recolhidos em contexto de sala de aula para posterior análise. Goldhammer et al. (1980), citados por Vieira e Moreira (2011), apontam seis características da supervisão clínica:

é uma tecnologia para melhorar a instrução que implica uma intervenção deliberada no processo instrucional; é orientada por finalidades e combina necessidades individuais e colectivas de desenvolvimento profissional; supõe uma relação de trabalho entre supervisores e professores que requer confiança mútua, traduzida em compreensão, apoio e comprometimento nos processos de desenvolvimento profissional; é sistemática, embora requeira uma flexibilização e actualização constante da sua metodologia; cria uma tensão produtiva no sentido de ultrapassar o desfasamento entre o real e o ideal; pressupõe que o supervisor saiba mais do que o professor acerca da instrução e da aprendizagem e requer a formação do supervisor (p. 29).

O modelo entra em Portugal pela mão de Alarcão (1982) e ganha especial visibilidade na formação inicial de professores.

Se, nessa altura, aludindo ao contexto de formação inicial, a autora (1987) concebia a supervisão como “...o processo em que um professor, em princípio mais

experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão, 2009, p. 120), atualmente encara-a como “o processo de dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas...” (Alarcão, 2009, p. 120). Assim pensada, a supervisão transfere o seu enfoque do professor para o coletivo de professores, da sala de aula para a escola assente no reconhecimento da importância desta e, naturalmente, no desenvolvimento profissional sistemático e diário dos que nela trabalham. O apoio, a ajuda, a confiança são sustentáculos deste processo repleto de desafios e para os quais urge encontrar as melhores respostas. Segundo esta perspetiva, o papel do supervisor é determinante porquanto a ele compete criar oportunidades de indagação, questionamento e reflexão em contexto colaborativo. Nesta medida, a autora refere uma “...supervisão colegial, a que envolve os pares...” (Alarcão, 2009, p. 121) em que todos os professores são potenciais supervisores e onde o trabalho colaborativo e refletido transforma a escola numa escola reflexiva, na esteira da escola qualificante de Senge (1990).

Afastando-se da conceção de supervisão de Alarcão (2001), Vieira (2011) define supervisão como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal” (p. 11). Nesta perspetiva, a supervisão assume o papel regulador da prática bem como o papel da sua compreensão e renovação uma vez que esta, a renovação, depende do constante questionamento e reflexão da ação educativa por parte do professor orientada por uma visão de pedagogia. Segundo a autora, a pedagogia vive da tensão constante entre quatro forças que se interrelacionam - visão, ação, reflexão e contexto. Sempre que a supervisão se assume como facilitadora da reflexão crítica, da problematização, do questionamento está a contribuir para a transformação das teorias e das práticas pedagógicas. Assim percecionada, estamos perante uma supervisão “... de natureza transformadora e orientação emancipatória...” (Vieira, 2009, p. 202), assente na indagação crítica, intervenção crítica, democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação, que ousa questionar o *status quo* e que através desse questionamento o transforma e (re)constrói contribuindo, desse modo, para uma sociedade democrática. Portanto, a educação é percecionada “...como espaço de emancipação (inter) pessoal e transformação social” (Jiménez Raya et al., 2007, citados em Vieira & Moreira, 2011, p. 12).

Smyth (1989, 1997), defensor de uma visão transformadora do modelo clínico por oposição a uma visão tecnicista, considera que, na busca de uma “...emancipação individual e colectiva dos professores...” (Vieira & Moreira, 2011, p. 30), cabe ao professor assumir uma atitude crítica e indagatória sistemática da sua prática.

A visão deste autor encontra eco na abordagem dialógica de Waite (1995) e Glickman (2004) na defesa da colegialidade e materializada nas grafias *superVisão* e *SuperVisão*. Estas abordagens reforçam a vertente moral e política do ato de ensino enquanto conducente a uma maior autonomia de professores e alunos enquanto “...participantes autodeterminados, socialmente responsáveis e criticamente conscientes em (e para além de) ambientes educativos” (Vieira, 2009, p. 203) bem como a democratização dos papéis do supervisor e do professor.

Atualmente, assistimos à emergência de uma nova geração de modelos de supervisão que, muito provavelmente, incidirão na aprendizagem e na construção de comunidades de aprendizagem caracterizadas pela reflexividade, colaboração e partilha. Tracy (2002) enuncia cinco premissas que sustentam esta futura geração:

1. A escola é uma comunidade constituída por elementos que são aprendizes ao longo de todo o ciclo de vida.
2. As pessoas são capazes de assumir responsabilidades pelo seu desenvolvimento; de se autodirigirem e de se auto-supervisionarem, quando têm acesso a recursos e mecanismos de acompanhamento adequados.
3. Os aprendizes adultos têm as suas necessidades próprias distintas das necessidades das crianças.
4. Para melhorar o desempenho de qualquer indivíduo, devemos ter em consideração o ambiente organizacional global, no qual essas pessoas trabalham.
5. As pessoas aprendem melhor e são motivadas pela colaboração com os outros (pp. 83-84).

Porém, esta é uma visão de supervisão que ainda não encontrou acolhimento na prática corrente (Tracy, 2002). Tal facto pode estar relacionado com a “... força socializadora dos contextos profissionais...” (Vieira, 2009, p. 210) que tende a refrear, ou mesmo anular, ímpetus inovadores e atitudes pró-ativas.

Estudos realizados em contexto de formação inicial mostram que, tal como está instituída, a supervisão debate-se ainda com outros constrangimentos. Destacamos dois: a assimetria estatutária dos participantes e a função sumativa da supervisão. Uma e

outra condicionam a exposição e o risco levando o avaliado a adotar uma atitude conformista ou acrítica num claro comprometimento do pendor formativo e emancipatório da supervisão (Paiva, Barbosa & Fernandes, 2010; Vieira, 2009, Vieira & Moreira, 2011).

A resposta a estes constrangimentos pode estar na criação de ambientes de trabalho onde o confronto entre a realidade e o ideal se constitua possibilidade de mudança e de transformação (Vieira, 2009) ou ainda na construção de escolas reflexivas (Alarcão, 2009) que se constituam contextos de formação e aprendizagem para todos dentro da organização.

## **2 – O Papel do Supervisor como Influenciador do Processo de Aprendizagem**

A supervisão assume-se, pois, como fulcral para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, na capacitação progressiva deste enquanto profissional capaz de (re)orientar as suas práticas em prol da aprendizagem dos alunos, numa “...ação multifacetada, faseada, continuada e cíclica” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 80). Este caminho faz-se da construção de uma relação saudável de confiança e interajuda que, em muito, depende do supervisor.

Segundo Reis (2011), a seleção de um supervisor deve ter em conta duas vertentes: a vertente profissional e a vertente pessoal. Assim, a par do reconhecimento profissional devem igualmente pesar as “...capacidades de encorajar, observar, ouvir, apoiar, refletir, analisar, discutir, organizar, definir objetivos e metas, ser flexível e acessível” (p. 17).

Este parecer vai ao encontro das dez *skills* que, no entender de Glickman (1985), citado em Alarcão e Tavares (2003), o supervisor deve manifestar: prestar atenção; clarificar; encorajar; servir de espelho; dar opinião; ajudar a encontrar soluções para os problemas; negociar; orientar; estabelecer critérios e condicionar.

A maior ou menor ênfase atribuídas a alguma(s) desta(s) atitude(s) enforma o estilo supervísivo não-diretivo, de colaboração ou diretivo.

O supervisor não-diretivo caracteriza-se pela capacidade de prestar atenção, de saber escutar, de solicitar ou fazer emergir informações adicionais, de encorajar no professor a descrição das suas escolhas e dos seus sentimentos e de cooperar na sua compreensão.

O supervisor que se enquadra no segundo tipo supervisiivo, de colaboração, adota uma atitude mais interventiva. Reproduz a informação prestada, traça breves resumos dos problemas descritos e contribui para a sua resolução.

O supervisor de tipo diretivo concentra em si próprio a condução de todo o processo quer na prestação de orientações e instruções quer na definição de critérios.

O quadro seguinte ilustra a relação entre as funções discursivas e o estilo adotado pelo supervisor.

Funções	Prestar atenção	Clari- ficar	Enco- rajar	Servir de espelho	Dar opi- nião	Ajudar a encon- trar so- luções	Nego- ciar	Orien- tar/ Dirigir	Esta- belecer critérios/ metas	Condi- cionar	
Estilos											
Não directivo											
Colaborativo											
Directivo											

Quadro 1 – Estilos supervisiivos (Glickman, 1985, citado em Alarcão & Tavares, 2003 e Vieira & Moreira, 2011)

Embora o estilo colaborativo aparente ser o mais propício a um clima de crescimento profissional, Glickman (1985) defende uma abordagem desenvolvimentalista em que a adequação do estilo supervisiivo se faz em função da experiência profissional do avaliado e da sua maneira de ser (Alarcão & Tavares, 2003; Vieira & Moreira, 2011).

Inserido neste objetivo colaborativo, Reis (2011) destaca três competências essenciais ao supervisor:

- A capacidade de ouvir: escuta atenta com incentivo à prestação de esclarecimentos e de aconselhamento e/ou sugestões demonstra respeito pelo trabalho desenvolvido;

- A capacidade de questionar, a adequar ao professor avaliado, pressupõe a seleção de questões abertas que produzam informação, permitam a exploração de sentimentos ou atitudes e fomentem a reflexão face a cenários hipotéticos;

- Linguagem corporal: os movimentos com a cabeça, as expressões faciais e o contacto visual são outra forma de comunicação que, quando oportunamente utilizada, podem servir de incentivo à comunicação.

Observemos, entretanto, que o estabelecimento de um clima saudável não depende somente do supervisor. Waite (1995), citado em Vieira e Moreira (2011), realizou um estudo centrado nos papéis do professor nos encontros supervisiivos por

referência a duas dimensões: a agenda mais ou menos flexível do supervisor e a autodeterminação do professor, mais ou menos explícita. Do cruzamento destas dimensões podem emergir três papéis distintos, adversativo, passivo ou colaborativo, como demonstra o quadro do mesmo autor:

	Auto-determinação explícita do professor	Auto-determinação não explícita do professor
Agenda rígida do supervisor	Papel adversativo	Papel passivo
Agenda flexível do supervisor	Papel colaborativo	---

Quadro 2 – Papéis do professor nos encontros supervisivos (Waite, 1995, citado em Vieira & Moreira, 2011, p. 16)

Centrando esta questão na ADD, Waite (1995, citado em Vieira & Moreira, 2011) defende uma supervisão situacional. Nesta perspetiva, ao supervisor exige-se o conhecimento profundo do contexto profissional no sentido da sua transformação, exequível se se estabelecer uma estratégia dialógica “...que contrarie a natureza tendencialmente hierárquica, hegemónica e ritualizada das práticas discursivas convencionais” (p. 16).

Na mesma perspetiva, o papel assumido pelo professor é igualmente determinante. A adoção do papel colaborativo reforça a democraticidade de papéis promotora de um diálogo franco e de uma reflexão salutar conducente a novas perspetivações conquanto a adoção do papel adversativo, em resposta a um discurso dominante por parte do supervisor, conduz à manifestação de resistência ou, em alguns casos, de passividade.

Handal e Lauvas (1987, citados em Vieira & Moreira, 2011) denominam esta última manifestação de “estratégia camaleónica”. A aparente concordância do professor em relação às perspetivas do supervisor pretende, tão-somente, evitar o confronto e eventual penalização na sua avaliação. Esta atitude será mais ou menos evidente consoante o grau de abertura por parte do supervisor.

Assim, ambos os intervenientes adquirem papéis fundamentais na construção de um ambiente propício a uma real colaboração e da compreensão e problematização desses mesmos papéis nasce a democraticidade.

Neste sentido, em contexto da ADD, Vieira e Moreira (2011) defendem a adoção do discurso não-diretivo onde as funções de prestar atenção, clarificar, encorajar e servir de espelho se justificam numa situação interpares.

Também Alarcão e Tavares (2003) lembram que a adoção de uma estratégia de real colaboração depende de uma atitude de igualdade e aceitação de ambas as partes o que, a não acontecer, resulta na sujeição ao mais forte. Neste sentido, realcemos mais uma vez o carácter multifacetado, faseado, continuado e cíclico da ação supervisiva a que Alarcão e Tavares aludem (2003).

A formação especializada em avaliação de desempenho ou supervisão pedagógica, condição exigida aos avaliadores externos segundo o atual diploma que regulamenta a ADD, Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, poderá contribuir para a promoção da compreensão destes papéis.

Consideramos, no entanto, que a construção de um ambiente colaborativo saudável bem como o real comprometimento de ambas as partes com a melhoria da prática pedagógica exigiria uma ação continuada e sistemática que, dificilmente observamos no carácter pontual dos momentos supervisivos previstos no referido normativo. Esta dificuldade poderá ser agravada pelo pendor classificativo com efeitos na progressão na carreira.

### **3 – A Supervisão em Contexto da Avaliação do Desempenho Docente**

A publicação do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, surge legitimada por o anterior ECD se ter tornado “...um obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo, transformando-se objectivamente num factor de degradação da função e da imagem social dos docentes” (Preâmbulo). Uma das razões apontadas para esta degradação é o facto de a avaliação de desempenho se ter convertido “...num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo” (idem).

Desde a publicação deste normativo outros se lhe sucederam. O Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, atualmente em vigor, propõe-se potenciar a “...dimensão formativa da avaliação...” regulada por uma avaliação de natureza externa “...centrada na observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica” (Preâmbulo). Assim, o mesmo diploma visa contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos, para a “...valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes...” (artigo 3.º, ponto 1) e ainda para diagnosticar as suas “...necessidades de formação ...” (artigo 3.º, ponto 2).

Estes objetivos enquadram-se na conceção do professor comprometido com uma atitude permanente de questionamento, reflexão, (re)construção do seu saber e da sua prática. Oliveira-Formosinho (2002) fala-nos deste professor consciente da sua dupla função de formador e formando: “...este conceito de formador apela à dimensão profissional, mas também à pessoal, numa perspectiva de aprendiz que forma e de formador que aprende, que é a essência do conceito de *life long learning*” (p. 10).

Invoquemos a interrogação de Campos (2007, citado em Vieira & Moreira, 2011), quanto ao real contributo dos modelos de avaliação para com os objetivos que se propõem, uma vez que também ela nos motiva. Ou seja, como explicitam Vieira e Moreira (2011), de que modo é possível conciliar uma avaliação formativa ao serviço da melhoria das aprendizagens com uma avaliação sumativa ao serviço da certificação.

Para Vieira e Moreira (2011) a resposta surge contundente: “difícilmente” (p. 20). No entender destas autoras, o modelo que então vigorava procura conciliar finalidades inconciliáveis. De modo a ultrapassar este constrangimento, e apoiadas nos pareceres de vários autores, propõem o recurso a modelos distintos que visem, por um lado, o apoio e melhoria ao professor e, por outro, o juízo avaliativo.

Na literatura, porém, a avaliação docente surge com duas principais finalidades, controlar e motivar, que Moreira (2009) procurou sistematizar na figura que se segue.

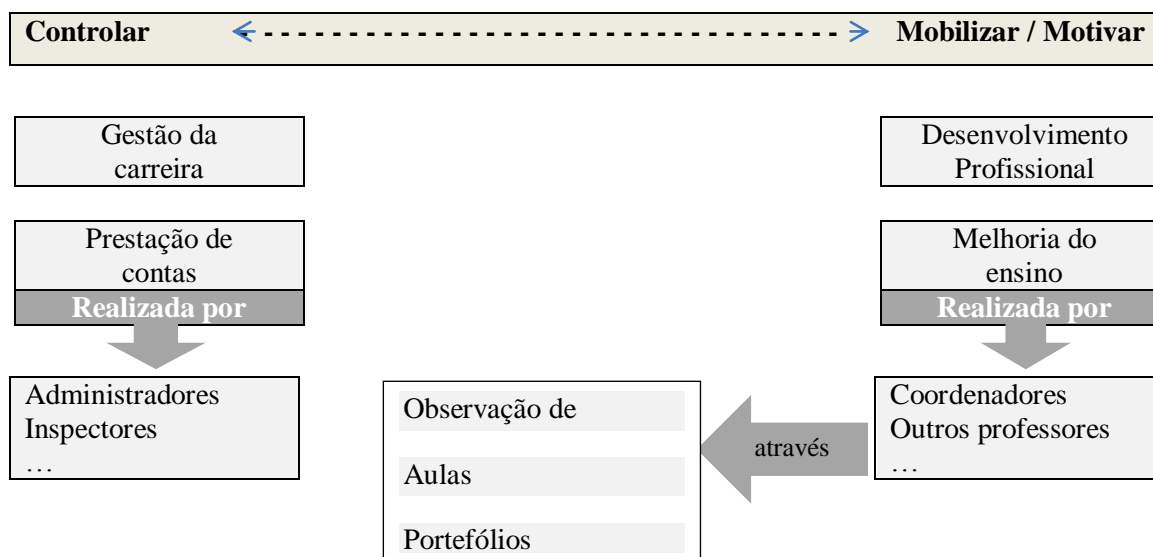


Figura 3 – Finalidades da avaliação docente (adaptado de Paquay, 2004, citado em Moreira, 2009, p. 249)

Danielson e McGreal (2000), citados em Moreira (2009), consideram que a avaliação docente deve ser eminentemente formativa procurando o comprometimento e envolvimento do professor na definição do seu próprio plano de desenvolvimento profissional orientado para a melhoria dos resultados dos alunos. No entanto, os autores consentem na conjugação das duas finalidades num mesmo modelo. Assim concebido, o período sumativo de um ano é antecedido por um período formativo de três anos realizados por agentes distintos o que garante a separação, no tempo e no agente, de atos tão distintos pois que “...apoiar e julgar na mesma pessoa não garante um ambiente seguro para expor fraquezas no ensino e incentivar a mudança nas escolas” (Dunlap & Goldman, 1990; Pacheco & Flores, 1999; Nolan & Hoover, 2005 citados em Moreira, 2009, p. 251).

Para Álvarez Méndez (2002), citado em Moreira e Vieira (2011), os problemas relacionados com a avaliação são de carácter conceptual sobre o ensino, a aprendizagem e a própria educação. Conceitos que o avaliador transporta consigo para o ato avaliativo e que leva o autor a equacioná-lo como uma questão que transcende problemas meramente técnicos:

...paradoxalmente, a avaliação tem a ver com actividades de qualificar, medir, corrigir, classificar, certificar, examinar, testar mas não se confunde com elas (...)  
Com estas actividades artificiais não se aprende. Em relação a elas, a avaliação transcende-as. É onde elas não chegam que começa, exactamente, a avaliação educativa (p. 20).

Nolan e Hoover (2005, em Moreira, 2009) aludem às dimensões distintas da supervisão e da ADD sintetizadas por Moreira (2009, p. 252) no quadro que se segue:

	<b>SUPERVISÃO</b>	<b>AValiaÇÃO</b>
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 do ensinar	Direito legítimo do Estado de proteger as crianças do comportamento imoral, incompetente ou pouco profissional dos professores
Âmbito	Restrito (um factor de cada vez)	Alargado (juízo globalizante)
Enfoque da recolha de dados	Individualizado, diferenciado, baseado em critérios individuais	Baseado em critérios standardizados
Valorização da competência profissional	Competência partilhada e mutuamente reconhecida	Avaliador certificado pelo Estado / distrito / escola
Relação prof-supervisor	Colegial, 'reciprocidade orgânica' (respeito e 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

Quadro 3 – Dimensões diferenciadoras da supervisão e da avaliação (Nolan & Hoover, 2005, citado em Moreira, 2009)

Desta análise, Moreira (2009) conclui que os dois processos são eminentemente diferenciados nas várias dimensões equacionadas. Devido a esta distinção, os agentes que as realizam devem ser igualmente distintos.

Esta convicção leva a mesma autora a destacar as atuais tendências supervisivas que sublinham, por um lado, a importância de contextos colaborativos de professores comprometidos com a reflexão e partilha de conhecimento e, por outro, processos de auto-supervisão orientados por um professor reflexivo, empenhado no seu crescimento pessoal e profissional contínuo.

Apoiando-se em Glickman e Kanawati (n.d.), também Oliveira-Formosinho (2002) nos fala destas novas tendências que visam o desenvolvimento profissional e, por inerência, o desenvolvimento organizacional:

- a deslocação do foco do individuo para o foco no grupo,
- a deslocação da preocupação com a avaliação e a inspecção para a função de facilitação do desenvolvimento profissional,

- a deslocação do foco numa conceptualização micro para uma conceptualização macro do sistema de supervisão,
- a ênfase na criação de comunidades de aprendizes ao longo de todo o ciclo de vida onde uma supervisão reconceptualizada pode ter um papel central (pp.13-14).

A literatura tem conferido especial destaque à observação de aulas enquanto “...estratégia privilegiada de recolha de informação...” (Vieira & Moreira, 2011, p. 28) relativa à dimensão pedagógica e, por outro lado, à investigação-ação conducente à construção de conhecimento e de inovação de práticas e suporte das narrativas profissionais – diário reflexivo, portefólio e estudo de caso.

Incidiremos essencialmente na primeira, observação de aulas, por neste cenário a supervisão adquirir um papel fundamental e por esta estratégia presidir à avaliação da componente científica e pedagógica no processo da ADD.

Reis (2011) destaca quatro dos diversos processos supervisivos em que a observação de aulas se pode inserir: período probatório ou processo de indução profissional que procura facilitar a integração do docente na prática educativa; estágio de iniciação à prática profissional como possibilidade de contactar com práticas de docentes mais experientes ou promover o desenvolvimento profissional sob a orientação de um supervisor; processos informais de apoio e desenvolvimento profissional que contemplam observação recíproca de aulas e, por fim, processos formais de desempenho docente que procuram reconhecer o mérito e identificar e superar fragilidades.

Antes de mais coloca-se a seguinte questão: observar, para quê? Centrando a questão no processo de ensino e aprendizagem, Parente (2002) responde a esta questão destacando três aspetos fundamentais: observação direta, observação consistente e observação sistemática. Estes são entendidos como cruciais à obtenção de dados sobre o que o observado faz, sobre as suas necessidades e sobre as (re)orientações a implementar.

A integração de observação de aulas num processo continuado e validado pelo recurso a diversas metodologias e instrumentos de recolha fiáveis e pelo cruzamento de dados provenientes de diferentes fontes (Reis, 2011; Stronge, 2010), bem como a formação e/ou o treino do supervisor e, por fim, o respeito do ciclo avaliativo contribuem para a criação do clima de confiança necessário à prossecução daquele que

deverá ser o objetivo primordial deste processo: a melhoria do desempenho profissional dos docentes com repercussões na melhoria das aprendizagens dos alunos.

O ciclo avaliativo é constituído por três fases (Reis, 2011; Vieira & Moreira, 2011): pré-observação, observação e pós-observação. A primeira fase, pré-observação, deve contemplar a negociação e explicitação de alguns procedimentos relacionados com a observação propriamente dita - a calendarização das observações e das reuniões pós-observação, o tipo de observação a realizar e, sempre que possível, os instrumentos de registo a utilizar; a discussão do plano de aula com identificação das competências a desenvolver e das estratégias a implementar; a caracterização da turma com antecipação de possíveis incidentes e, talvez a mais importante, promoção de um clima propiciador ao diálogo.

Goldhammer et al. (1980), citados em Vieira e Moreira (2011), salientam alguns constrangimentos relacionados com a observação de aulas: o mito da objetividade na recolha de informação, a influência da disposição do observador no modo como observa, a sua incompetência para observar, as consequências da distância física e psicológica entre observador e observado na constituição de perspetivas sobre a aula, os efeitos da presença do observador no professor observado e nos alunos, as inexatidões do observador pela participação intrusiva na aula e falta de consciência relativamente aos problemas e enviesamentos da observação.

Mucchielli (1974) e Anguera (1982), citados em Parente (2002), organizam as dificuldades inerentes à observação em quatro obstáculos:

- Obstáculos gerais ligados à perceção como operação humana: a condição humana do observador bem como a sua localização no espaço e no tempo condicionam o registo de dados;
- Obstáculos que se prendem com a equação pessoal do observador: o universo pessoal do observador influi a perceção e interpretação do que está a ser observado;
- Obstáculos ligados ao quadro de referência teórico e às expectativas do observador: a teoria a que o observador aderiu pode conduzi-lo a resultados esperados ou a leituras deformadas;
- Obstáculos que se prendem com a modificação dos sujeitos e das situações devidas à própria observação: neste grupo inserem-se os mecanismos de defesa de quem se sente observado e a personalidade do observador que poderá condicionar a atuação daquele e, por conseguinte, à alteração da situação observada.

Importa pois minimizar todos estes constrangimentos através do conhecimento e consciencialização de todas as barreiras que um processo tão complexo quanto este envolvem.

Para outorgar este processo da validação que, pela complexidade, exigência e agentes envolvidos, merece, será necessário o recurso a várias fontes de evidência, como refere Stronge (2011). Esta condição, corroborada por outros autores (Reis, 2011; Vieira & Moreira, 2011), permitirá uma visão global do trabalho do professor e a diversificação de práticas de observação (Alarcão & Tavares, 2003; Vieira & Moreira, 2011).

A fase pós-observação reveste-se de uma especial importância em todo o processo. A forma como é conduzida pode suscitar a reflexão que constitui o cerne de qualquer processo de desenvolvimento profissional (Reis, 2011). No entender deste autor, esta fase depende de vários fatores entre os quais:

- O tempo decorrido desde a observação da aula que não deve exceder os dois dias sob pena de perder sentido;
- O local da reunião: o recurso à sala onde a observação teve lugar poderá contribuir para uma mais adequada contextualização da análise;
- O estabelecimento do diálogo: o comentário escrito não pode ser entrave quer ao estabelecimento de diálogo para a análise dos dados recolhidos quer à definição de metas;
- A qualidade do *feedback*: fulcral para o ambiente da discussão, a que também não são insensíveis Alarcão e Tavares (2003), deverá ser construtivo para que, de facto, concorra para o desenvolvimento profissional do professor.

Vários estudos apontam para diversos tipos de *feedback*. Egan (2002) e Kurtoglu-Hooton (2004), citados em Reis (2011), destacam dois tipos de *feedback*: o confirmativo utilizado quando as opções tomadas são consideradas corretas e o corretivo a utilizar quando o supervisor pretende (re)direcionar a ação do professor. Este último pode ainda ser de pendor construtivo quando aponta os comportamentos a alterar sem se centrar no professor ou de pendor destrutivo quando enfatiza os aspetos negativos, sendo este de evitar. A observação perde sentido quando incapaz de suscitar a reflexão e a (re)construção de práticas e estas estão dependentes do tipo de *feedback* proporcionado.

Esta reunião, a decorrer em ambiente calmo e privado de modo a garantir a confidencialidade exigida, pode ser estruturada em três momentos. Num primeiro

devem ser abordados os aspetos positivos, primeiro pelo professor seguidamente pelo observador; continuamente, a discussão deve incidir, de forma construtiva, nos aspetos passíveis de melhoria e, por último, devem ser definidos os objetivos para a(s) próxima(s) aula(s). As sugestões / reflexões decorrentes da análise dos dados visam a definição conjunta de metas para as sessões seguintes ou de um plano de melhoria que implique e comprometa o avaliado porquanto resultante das dificuldades / necessidades identificadas, essencialmente, pelo próprio avaliado. Esse plano pode contemplar ações de formação. Importa referir que a integração destas ações no plano de formação de cada agrupamento, decorrente da identificação das necessidades de formação dos docentes, se encontra contemplada nos princípios que consagram a avaliação de desempenho, no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro (Capítulo II, artigo 3.º, ponto 2). Este diploma prevê ainda a participação num plano de formação sempre que haja lugar à atribuição de Regular ou Insuficiente sendo que, neste último caso, o plano de formação deve integrar obrigatoriamente observação de aulas (Secção IV, artigo 23.º, pontos 5 e 6).

Rememoremos Alarcão e Tavares (2003), porque tal como a estes autores, também a nós nos parece útil “...realçar que a supervisão é uma acção multifacetada, faseada, continuada e cíclica” (p. 80). Neste processo, inserem-se as fases do ciclo da supervisão que aqui elencámos e somente da sua prossecução continuada podemos aspirar a que o supervisor desenvolva no professor as seguintes capacidades:

- 1) Espírito de auto-formação e desenvolvimento.
- 2) Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência.
- 3) Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas.
- 4) Capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a prática e a teoria.
- 5) Capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo.
- 6) Consciência da responsabilidade que coube ao professor no seu sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos.
- 7) Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes.
- 8) Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo (Alarcão & Tavares, 2003, p. 72).

Porém, o enquadramento que o normativo que regulamenta a ADD faz de todo o processo acentua a função sumativa da avaliação do desempenho patente no carácter

opcional e pontual da observação de aulas que, se e sempre que encarada enquanto estratégia de desenvolvimento profissional, deve ser sistemática e concorrer para o envolvimento de todos os atores.

Moreira e Vieira (2011) consideram fundamental encarar a avaliação de modo construtivo o que significa encará-la como um instrumento ao serviço do professor e do seu desenvolvimento profissional.

Neste sentido, Murillo (2008, citado em Moreira & Vieira, 2011) recorda as características que enformam um sistema de avaliação de qualidade: características técnicas tais como a fiabilidade e a validade, e ainda a credibilidade, utilidade, transparência e equidade.

Os riscos que a implementação de um sistema de avaliação comporta não devem ser ignorados no entender de Vieira e Moreira (2011), pois do seu reconhecimento deriva a sua compreensão e a possibilidade de o transformar em benefício da dignificação do trabalho docente:

- Para ter qualidade, apresenta custos elevados;
- Determina o modo de actuação dos docentes, que podem cair na tentação de desenvolver o seu trabalho de modo a dar cumprimento aos objectivos da avaliação;
- Se não for consensualizada, conduz a problemas na sua aplicação;
- Se não for transparente e tecnicamente impecável, gera problemas de credibilidade;
- É preciso contar com um número importante de avaliadores bem preparados (p. 23).

Acrescem outros riscos, igualmente merecedores de consideração: a falta de tempo nas escolas para implementação de práticas colaborativas, a falta de um tempo público de reflexão e partilha que permita a autodeterminação e emancipação da classe docente; a assimetria de papéis no processo de avaliação que compromete um diálogo sincero e construtivo, o peso da prática rotineira e socializadora dos contextos profissionais e o peso sumativo da avaliação que, por si só, contribui para atitudes de resistência ou de passividade, mesmo que aparente.

Invoquemos Machado e Formosinho (2010) quando denunciam que

a associação entre 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 (p. 108).

Quando tal acontece, a supervisão surge subordinada à avaliação assumindo-se como mero dispositivo de certificação que em nada contribui para a emancipação do professor enquanto profissional autónomo, reflexivo e (re)construtor das suas práticas, mais absorvido em “...iludir...” do que em demonstrar as suas dúvidas ou dificuldades. “Neste caso, a supervisão torna-se um dispositivo mais de conformismo e conformidade que de acção pró-activa e melhoria da escola...” mesmo que servido “...por pessoas bem preparadas e muito experientes...” (Machado & Formosinho, 2010, p. 109).

Sanchez (1985, citado em Vieira & Moreira, 2011) assevera que “...uma coisa é medir a competência dos professores, outra bem distinta é mudar a sua actuação” (p. 25).

A pretender-se esta mudança, “... a transformação dos sujeitos e das suas práticas, com implicações nos contextos (i)mediatos da acção profissional” (Moreira, 2009, p. 253), também cabe aos professores assumirem-se como corpo profissional capaz de se comprometer em processos colaborativos de reflexão, questionamento, partilha e (re)definição de práticas ao serviço de um bem comum e em processos de (re)construção contínua do seu desenvolvimento profissional, envolvendo-se em investigação-ação. Um corpo profissional fortalecido e coeso capaz de se impor para além das influências e determinações externas.

Concordamos com Fullan e Hargreaves (2001, citados em Machado & Formosinho, 2010) ao considerarem os esforços efetuados em “...detectar uma pequena percentagem de incompetentes” (p. 107) como tempo e energia desperdiçados porquanto centrados no professor e “...no modo solitário de desenvolver a docência” (Machado & Formosinho, 2010, p. 107) o que, dificilmente contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Acreditamos que, se orientados em prol da sustentação de trabalho em equipa com recurso à observação colaborativa, esses esforços poderiam revelar-se determinantes na mudança que a escola precisa.

*O Contributo da Avaliação do Desempenho Docente para o Desenvolvimento Profissional:  
A Perspetiva dos Diretores e dos Docentes Avaliadores e Avaliados*

---

**PARTE II**  
**INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**

*O Contributo da Avaliação do Desempenho Docente para o Desenvolvimento Profissional:  
A Perspetiva dos Diretores e dos Docentes Avaliadores e Avaliados*

---

## **CAPÍTULO IV**

### **OPÇÕES METODOLÓGICAS**

*O Contributo da Avaliação do Desempenho Docente para o Desenvolvimento Profissional:  
A Perspetiva dos Diretores e dos Docentes Avaliadores e Avaliados*

---

## **Introdução**

Compete-nos agora procurar explicitar o enquadramento teórico-conceitual no qual assentaram as nossas opções metodológicas.

A investigação, conquanto guiada pelo modelo de avaliação docente que vigora desde 2012, incide na revivificação do sentir dos professores relativamente aos modelos que o precederam. Esta incidência fica a dever-se ao facto de considerarmos que foi da aplicação desses que emergiram significados e perceções que importam desocultar em relação ao atual.

É possível dizermos que o interesse do investigador por esta temática é anterior à publicação dos normativos que decretaram a avaliação do desempenho docente e que toda a discussão desencadeada, ontem e hoje, mais não fez do que o intensificar. É pois legítimo afirmarmos que estava cumprida “... a primeira etapa do percurso de construção de um projecto de investigação...” alicerçada na “... vivência pessoal e profissional do investigador” (Afonso, 2005, p. 48).

Seguidamente, aceitando o conselho de Quivy e Campenhoudt (1992, pp. 79-80), escolhemos uma questão de partida que, conquanto passível de ser alterada, nos ajudasse na difícil tarefa de traçar caminhos que delimitassem o campo da nossa investigação. Não foi, nem poderia ser, pretensão do nosso estudo construir juízos de valor ou opinar. Foi tão-somente a de aprofundar o conhecimento sobre um tema complexo e de perceber as mudanças que trouxe e continuará a trazer, cientes de que, tal como referem Bogdan e Biklen (1994), “a utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão” (p. 67) e certos de que o tema escolhido não se esgotou na contestação e na profusão teórica que o envolveram.

### **1 – Questões e Objetivos da Investigação**

Neste ponto, recuperaremos as questões e os objetivos que orientaram este estudo. A questão de partida que nos ajudou a estabelecer o fio condutor aconselhado por Quivy e Campenhoudt (1992) foi:

- De que modo a ADD contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva dos diretores e dos docentes avaliadores e avaliados?

Desta questão geral resultaram outras:

- De que modo as escolas se organizaram na operacionalização do processo de ADD?
- Quais as representações dos inquiridos acerca da ADD para o desenvolvimento profissional dos professores?
- Quais as expectativas dos inquiridos em relação ao novo modelo de ADD?

Pretendemos deste modo orientar o nosso estudo em função dos seguintes objetivos:

- Compreender as representações dos inquiridos envolvidos na aplicação dos anteriores modelos de ADD decorrentes das diversas formas de operacionalização;
- Compreender o impacto do processo de ADD no funcionamento e organização das escolas;
- Compreender o contributo da ADD para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes;
- Identificar a receptividade dos inquiridos face ao novo modelo de ADD.

## **2 – Tipo de Investigação**

Afonso (2005), ao elencar as diferentes etapas que constituem a conceção de um projeto de investigação, elege a revisão bibliográfica como uma das mais importantes por, a partir da sua exploração, permitir a contextualização histórica do que se pretende investigar, a identificação dos campos teóricos e das linhas de investigação a adotar e, por fim, a contextualização metodológica. Deste modo, uma das várias questões colocadas ao longo do estudo relacionou-se com a perspetiva a adotar na sua consecução.

A controvérsia em relação à adoção de abordagens quantitativas ou abordagens qualitativas atravessa já vários anos. Se autores há que defendem que as duas abordagens são inconciliáveis, outros sustentam a possibilidade da sua complementaridade numa mesma investigação provada por diversas pesquisas em que os seus autores, embora defensores de uma ou de outra abordagem, recorreram à combinação das duas (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990). As primeiras centram a sua atenção na

quantificação de informações satisfazendo, deste modo, a busca de precisão e rigor assente em teorias descritivas e formais; as segundas, assentes em teorias interpretativas (compreensivas) ou prescritivas, centram-se no comportamento humano, cientes de que a sua complexidade abre tão-somente portas à tentativa de “... compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 70).

Entendemos que a ADD trouxe e trará consigo grandes mudanças à escola, entendemos que a real importância dessas mudanças só pode ser percebida pela voz dos atores que as viveram e vivem. Segundo Guerra (2006), “a perspectiva compreensiva torna-se mais pertinente para explicar períodos de crise, particularmente aqueles em que se assiste a transformações culturais com profundas mudanças ao nível das práticas sociais” (p. 8). A mesma autora destaca ainda o seu papel na “...identificação das práticas quotidianas e das emergências de novos fenómenos sociais, que elucidam ou transformam, no *hic et nunc* das dinâmicas sociais, as regras ou as instituições existentes” (p. 8). Deste modo, pareceu-nos óbvia a opção por uma abordagem qualitativa.

Alertados por Yin (2003) para as vantagens e desvantagens que cada uma das possíveis estratégias de pesquisa apresenta, optámos pelo recurso a um estudo de caso tanto mais que esta é apontada como a melhor na compreensão de fenómenos sociais complexos. No entender deste autor, o tipo de questão de pesquisa, a extensão do controlo sobre eventos comportamentais e o grau de enfoque em acontecimentos contemporâneos são as três condições que determinam a opção por um experimento, um levantamento, uma análise de arquivos, uma pesquisa histórica ou um estudo de caso, sendo esta última estratégia a que melhor se harmoniza com o estudo de acontecimentos contemporâneos.

Apoiámo-nos no parecer favorável do autor e desmerecemos as críticas apontadas por diversos investigadores - falta de rigor, pouca base para uma generalização científica e prolongamento excessivo no tempo - não por não nos inquietarem, mas por considerarmos que qualquer estratégia está sujeita a estas situações.

Deparámo-nos ainda com a necessidade de definirmos de entre os quatro tipos de projeto elencados por Yin (2003) - projetos (holísticos) de caso único (Tipo 1), projetos (incorporados) de caso único (Tipo 2), projetos (holísticos) de casos múltiplos (Tipo 3) e projetos (incorporados) de casos múltiplos (Tipo 4) - o que melhor se

adequava ao nosso estudo. Cientes das críticas a uns e a outros, aceitámos o conselho do autor e abraçámos um projeto de caso múltiplo na expectativa de que essa escolha confira ao estudo a robustez que Herriott e Firestone (1983), citados em Yin (2003, p. 68), defendem.

### **3 – População e Amostra**

Orientámos o nosso estudo para a recolha de informação qualitativa com recurso a entrevistas a docentes de três agrupamentos de escolas dos distritos de Coimbra e Viseu. Atendemos à variedade de ambientes selecionados sem desmerecermos o acesso privilegiado do investigador ao contexto e grupo de atores, aspetos a considerar a bem da consecução da investigação.

E porque, tal como refere Santos Guerra (2003), “...o mesmo problema pode ser visto, interpretado e valorizado de formas diferentes ...” (p. 90) conforme o grupo de pessoas auscultadas, procedemos a uma seleção de sujeitos que nos garantisse pontos de vista e sentires diversificados. Deste modo, considerados os papéis desempenhados pelos entrevistados no processo de avaliação de desempenho docente em cada um dos agrupamentos de escolas, foi contactado um elemento da direção, um docente com função exclusiva de avaliador e um docente com função exclusiva de avaliado. Esta preferência assentou no receio de que o desempenho cumulativo das funções de avaliador e avaliado toldasse a perspetiva dos sujeitos. Por outro lado, considerámos necessário aceder a diferentes pontos de vista e posturas próprios do desempenho de diferentes funções num determinado processo. Pensámos ir ao encontro de Santos Guerra (2003) quando alude à triangulação de indivíduos que, por força das funções que desempenham, “não só actuam de forma diferente, como também interpretam e perspectivam de forma distinta os factos” (p. 129).

#### **3.1 – Caracterização da Amostra**

Conforme já referido, o estudo realizou-se em três agrupamentos de escolas dos distritos de Coimbra e Viseu. Rememoramos as duas razões que nos conduziram a esta escolha: variedade de ambientes selecionados e o acesso privilegiado do investigador ao contexto e grupo de atores. Importa agora deslindar a primeira:

- os agrupamentos representam contextos socioculturais desiguais com um deles mais marcado pela insularidade e os outros dois inseridos em meios urbanos, um dos quais bastante próximo de um grande centro demográfico;

- os agrupamentos apresentam dimensões desiguais com o número de alunos que varia dos 350 aos 2500 por agrupamento.

Apoiámo-nos em Guerra (2006) no desígnio de conseguirmos “...uma pequena dimensão de sujeitos «socialmente significativos» ...” (p. 20) e selecionámos para o nosso estudo três sujeitos em cada um dos três agrupamentos, como já referido, um elemento da direção, um docente com função de avaliador e um docente com função de avaliado. Tratou-se de uma seleção intencional que contou com representantes de diversos níveis de ensino que haviam desempenhado as referidas funções em regime de exclusividade.

No quadro que se segue apresentamos uma breve caracterização destes elementos com recurso a números como forma de assegurarmos a confidencialidade a que nos obrigámos desde o início da nossa investigação.

<b>Agrupamento de Escolas A</b>						
<b>Entrevistado n°</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Anos de docência</b>	<b>Situação profissional</b>	<b>Cargo(s) desempenhado(s)</b>	<b>Papel na ADD</b>
1	M	39	16	Prof.do 3º Ciclo/Sec. QZP	Diretor de Turma	Avaliado
2	F	42	18	Prof.do 3º Ciclo/Sec. QE	Coordenador de Departamento Diretor de Turma	Avaliador
3	F	41	19	Prof.do 3º Ciclo/Sec. QE	Diretor	Avaliador
<b>Agrupamento de Escolas B</b>						
<b>Entrevistado n°</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Anos de docência</b>	<b>Situação profissional</b>	<b>Cargo(s) desempenhado(s)</b>	<b>Papel na ADD</b>
4	F	46	23	Prof.do 3º Ciclo/Sec. QE	Coordenador de Diretores de Turma Diretor de Turma	Avaliado
5	M	47	27	Prof.do 3º Ciclo/Sec. QE	Coordenador de Departamento Diretor de Turma	Avaliador
6	M	40	16	Prof.do 2º Ciclo QZP	Diretor	Avaliador

Agrupamento de Escolas C						
Entrevistado n°	Sexo	Idade	Anos de docência	Situação profissional	Cargo(s) desempenhado(s)	Papel na ADD
7	F	47	24	Prof.do 2º Ciclo QE	Prof. Bibliotecário	Avaliado
8	F	52	31	Prof.do Pré-escolar QE	Coordenador	Avaliador
9	M	38	16	Prof.do 3º Ciclo/Sec. QZP	Subdiretor	Avaliador

Quadro 4 - Caracterização da amostra

#### 4 – Instrumento de Recolha de Dados

A análise das diversas técnicas de investigação conduziu-nos à adoção da entrevista como estratégia dominante. Acreditámos que esta seria a que melhor respondia aos propósitos da pesquisa por permitir a recolha de “...dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Atentámos ainda nas palavras de Santos Guerra (2003) quando defende que “uma forma de ficar a conhecer o que acontece e porque é que acontece em determinada escola é perguntar aos que estão envolvidos na actividade da mesma” (p. 89).

Elegemos a modalidade um entrevistador / um entrevistado (Santos Guerra, 2003) por considerarmos que, deste modo, assegurávamos a participação dos sujeitos livre dos condicionalismos e receios que, frequentemente, os intimidam. Interessava-nos ouvir os diferentes pontos de vista, compreender as perspetivas, captar as emoções sem perder de vista a orientação temática da nossa investigação. Optámos por entrevistas semiestruturadas que, embora não permitam “... uma total entrega à improvisação...” (Santos Guerra, 2003, p. 92), avalizam o carácter fluido e espontâneo norteado pelo conjunto de questões e categorias de análise da entrevista.

Bogdan e Biklen (1994) descrevem a entrevista como uma “... conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, ... com o objetivo de obter informações sobre a outra” (p. 134). A inexistência de regras ou normas aplicáveis a todas as situações transfere grande parte do seu sucesso para a mestria do entrevistador na relação de confiança que estabelece com o entrevistado e na hábil condução da entrevista. Neste contexto e tendo em conta a exigência de um maior envolvimento por parte do entrevistador, o recurso a um gravador surgiu-nos como algo congruente à

nossa determinação de reproduzir fielmente o conteúdo das entrevistas. Aliámos o zelo com as questões técnicas às preocupações éticas: demos a conhecer os objetivos da investigação, obtivemos o consentimento, assegurámos o anonimato, minimizámos o carácter intimidatório que este instrumento de registo pudesse acarretar. Segundo Lessard-Hébert et al. (1997), citados em Guerra (2006), estava assegurada, deste modo, “... a relação entre a validade de uma investigação e o respeito por princípios de ordem ética...” (p. 52).

Delineamos, no quadro que se segue, as categorias, subcategorias e as respetivas questões da entrevista. Em anexo I, apresentamos o guião da entrevista.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Número da Questão</b>
C. Operacionalização do processo da ADD	Forma de organização da escola	Q.1, Q.2, Q.3, Q.4, Q.5
	Obstáculos/ Constrangimentos verificados	Q.6, Q.7, Q.8
D. Representações dos professores acerca da ADD	Atitudes / reações dos docentes ao processo de ADD	Q.9, Q.10, Q.11, Q.12, Q.13
	Atitudes perante a observação de aulas	Q.14, Q.15, Q.16
E. Desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional	Pessoal / Profissional	Q.17, Q.18, Q.19, Q.20, Q.21, Q.22, Q.23
	Organizacional	Q.24, Q.25
	Principais alterações a implementar	Q.26
F. Expectativas	Inovações a introduzir	Q.27, Q.28

Quadro 5 - Categorias, subcategorias e questões da entrevista

## **5 – Procedimentos**

Realizadas algumas leituras e determinada a problemática de investigação, construámos um guião de entrevista, como já referido, estruturado em seis grandes categorias com as duas primeiras a contemplar uma abordagem mais objetiva de recolha de dados de caracterização dos entrevistados. Ao fazê-lo, pretendemos que a breve recolha de elementos não perturbasse o normal fluir da entrevista que desejávamos e adivinhávamos.

Antes de prosseguirmos com o processo de investigação, importava testar o instrumento criado de modo a detetarmos eventuais lacunas, acatando as palavras de Quivy e Campenhoudt (1992) quando elegem a entrevista exploratória como uma fase preciosa e incontornável numa investigação. Para o efeito, contactámos um docente com experiência no processo de avaliação de desempenho docente, quer enquanto avaliado quer enquanto avaliador. A entrevista, com a duração de cerca de quarenta minutos, traduziu-se numa conversa aberta enriquecida pela posição e conhecimento privilegiados do entrevistado acerca do tema tratado. Desta conversa resultou o desenho final do instrumento com base nas pistas de reflexão que o “... investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo...” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 67).

Começámos por contactar os órgãos de gestão dos três agrupamentos selecionados no sentido de explicitarmos o objetivo do nosso trabalho e de conseguirmos o seu apoio na aproximação e contactos com docentes envolvidos no processo em estudo. Foram entrevistados três docentes de cada um dos agrupamentos num total de nove entrevistas: três professores avaliados, três professores avaliadores e três membros dos órgãos de gestão - dois diretores e um subdiretor.

As entrevistas tiveram lugar nos meses de abril, maio e junho de dois mil e treze, tendo sido previamente explicitado o objetivo do projeto de investigação e garantida a confidencialidade dos dados gravados em registo áudio, também este previamente informado e consentido. Pretendíamos considerar Bogdan e Biklen (1994) quando referem que “duas questões dominam o panorama recente no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos: o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (p. 75).

Continuamente passámos ao moroso e complexo processo de transcrição das entrevistas, atributos diluídos no grau de fidelidade da transcrição que permitiu, posteriormente, retirar as ideias-chave e proceder à respetiva análise de conteúdo.

Realizado o trabalho de transcrição, foi disponibilizada cópia do mesmo aos entrevistados para eventuais reformulações. No entanto, apenas quatro informantes fizeram alterações ao texto inicial.

Seguiu-se a leitura aturada de cada entrevista com o objetivo de reduzir o acervo de informação recolhido ao “...*corpus* central da entrevista...” (Guerra, 2006, p. 73). Uma vez que a nossa opção recaiu em entrevistas semiestruturadas, as partes do discurso selecionadas confluíram em algumas categorias identificadas no guião. No entanto, a nossa análise conduziu-nos à reformulação de algumas categorias e subcategorias predeterminadas e, inclusive, à perceção de novas indo ao encontro de autores que “...consideram as interpretações dos inquiridos como imprevisíveis, pois que livres e passíveis de alteração” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p. 96) e, privilegiando o contexto da descoberta, consideram que aquelas “...não estão totalmente formuladas ou predeterminadas no início de uma pesquisa” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p. 102).

Tratou-se de um trabalho intenso de escolha das unidades de registo face aos objetivos da análise e posterior incorporação numa determinada categoria e subcategoria.

Deste modo, foram construídas grelhas de análise que contemplam categorias, subcategorias e as unidades de registo consideradas mais significativas para cada uma das categorias.

*O Contributo da Avaliação do Desempenho Docente para o Desenvolvimento Profissional:  
A Perspetiva dos Diretores e dos Docentes Avaliadores e Avaliados*

---

**CAPÍTULO V**  
**APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS**  
**RESULTADOS**

*O Contributo da Avaliação do Desempenho Docente para o Desenvolvimento Profissional:  
A Perspetiva dos Diretores e dos Docentes Avaliadores e Avaliados*

---

## **Introdução**

Neste capítulo, procede-se à apresentação e análise de conteúdo das entrevistas com base nos dados recolhidos pertencentes às diversas categorias e subcategorias a partir de cada um dos grupos de sujeitos entrevistados.

Seguidamente, procedemos à discussão dos resultados, procurando desocultar os significados dos discursos e convocar autores considerados relevantes para a sua compreensão.

Por fim, procedemos à sintetização das conclusões a que o estudo nos conduziu.

## **1 – Apresentação e Análise dos Resultados**

Prosseguimos com a apresentação das opiniões recolhidas no terreno explanadas nos quadros que se seguem e onde a identificação dos agrupamentos de escolas se fez com recurso às letras **A**, **B** e **C** e os entrevistados com recurso a letras e números. Ao fazê-lo, considerámos importante identificar as funções exercidas pelos entrevistados. Deste modo, atribuímos aos docentes com função de avaliado a letra **A**, aos docentes com função de avaliador as letras **Ar** e aos elementos da direção a letra **D**, seguidas dos respetivos números de cada entrevistado com a seguinte distribuição:

<b>Agrupamentos</b>	<b>Docentes Avaliados</b>	<b>Docentes Avaliadores</b>	<b>Elementos da Direção</b>
<b>Agrupamento A</b>	A1	Ar2	D3
<b>Agrupamento B</b>	A4	Ar5	D6
<b>Agrupamento C</b>	A7	Ar8	D9

Quadro 6 – Identificação dos sujeitos entrevistados

Embora reconheçamos a importância da dinâmica própria de cada agrupamento e do interesse que a interpretação e uso do processo feitos por cada um deles poderia ter para o nosso estudo, afigurou-se-nos fundamental compreender as perspetivas e pontos de vista dos sujeitos no desempenho de determinada função.

Assim, na análise de conteúdo que nos propomos fazer, procederemos à seleção dos segmentos de texto atinentes a cada categoria e subcategoria partindo de cada um dos grupos de sujeitos elencados no quadro que, acolhendo as palavras de Santos Guerra (2003), por força das funções que desempenham, são conduzidos a diferentes formas de atuar bem como a distintos modos de perspetivar os factos.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores e/ou segmentos de texto</b>	<b>Número dos sujeitos entrevistados</b>
Operacionalização do processo da ADD	Forma de organização da escola	Implementação do processo no agrupamento	“...as estruturas se terão reunido ... em sede de pedagógico e .... na comissão de avaliação e chegavam-nos alguns ecos... nos departamentos...”	A1
			“A Direção fez parte da organização do processo...no estabelecimento de prazos e de todos os formalismos ...”	A4
			“... a escola organizou-se de forma peculiar ... passávamos a vida em reuniões...”	A7
		Participação dos professores na conceção dos instrumentos	“...pedida a opinião... não passava disso. Eram já factos consumados.”	A1, A7
			“... documentos... foram levados a departamento e analisados.”	A4
		Fiabilidade e rigor dos instrumentos	“...processo de avaliação encerra sempre em si uma enorme carga de subjetividade...”	A1
			“...na globalidade, garantiram.” “Não garantiram...”	A4 A7
		Realização de reuniões formais	“Sim... antes e após as aulas observadas.”	A1
			“Estavam somente previstas as reuniões pós-observação das aulas.” “Foram calendarizadas: umas cumpriram-se, outras não.”	A4 A7
		Realização de reuniões informais	“Sim, parte do processo foi construída com base na relação pessoal e informal entre avaliador e avaliado.”	A1
“Não, as reuniões apenas tiveram lugar na altura das aulas.”	A4			
“Teve muito a ver com os grupos e com o cariz da própria avaliadora.”	A7			

Quadro 7

Categoria: Operacionalização do processo da ADD

Subcategoria: Forma de organização da escola - Avaliados

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores e/ou segmentos de texto</b>	<b>Número dos sujeitos entrevistados</b>
Operacionalização do processo da ADD	Forma de organização da escola	Implementação do processo no agrupamento	“... reuniões frequentes entre ...estes (CCAD) e os avaliadores ...” “ ... formou-se uma equipa que ... procedeu à elaboração dos instrumentos de avaliação ...”	Ar2, Ar8 Ar5
		Participação dos professores na conceção dos instrumentos	“Após a elaboração dos instrumentos ... estes foram facultados ... e solicitaram aos elementos (departamentos) um parecer...” “... houve uma cooperação de todos os docentes...” “... quando se iniciou o processo ... houve muita partilha até com outras escolas ...”	Ar2 Ar5 Ar8
		Fiabilidade e rigor dos instrumentos	“... continua a apresentar pontos subjetivos na sua organização ...”	Ar2,Ar5, Ar8
		Realização de reuniões formais	“Foram ... antes e depois das aulas observadas”	Ar2,Ar5, A58
		Realização de reuniões informais	“... dependeu dos avaliados.” “Sim ... (mas) Talvez a componente formal tenha dominado...” “Não...”	Ar2 Ar5 Ar8

Quadro 8

Categoria: Operacionalização do processo da ADD

Subcategoria: Forma de organização da escola - Avaliadores

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores e/ou segmentos de texto</b>	<b>Número dos sujeitos entrevistados</b>
Operacionalização do processo da ADD	Forma de organização da escola	Implementação do processo no agrupamento	“...foi a CCAD que ... desenvolveu todo o processo de organização...”	D3, D6, D9
		Participação dos professores na conceção dos instrumentos	“Todos os docentes tiveram oportunidade de se pronunciar e ... foram feitos vários ajustamentos...”	D3, D6, D9
		Fiabilidade e rigor dos instrumentos	“Esse foi sempre o nosso lema...mas... há sempre algo que as pessoas entendem como não sendo o mais correto...” “Sim (mas)... A terminologia usada era muito subjetiva.”	D3, D6 D9
		Realização de reuniões formais	“Sim ... antes do processo de observação de aulas, após ... e para comunicação da nota.” “Sim, ... para explicitar a forma de operacionalização dos instrumentos ... “	D3, D6 D9
		Realização de reuniões informais	“Eu creio que ... tenham ocorrido.” “Sim, como é recorrente em muitas dimensões da nossa vida profissional.”	D3, D6 D9

Quadro 9

Categoria: Operacionalização do processo da ADD

Subcategoria: Forma de organização da escola - Diretores

## **Categoria C – Operacionalização do processo da ADD**

### **Subcategoria – Forma de organização da escola**

No que diz respeito à forma como a escola se organizou para implementar o processo, um professor avaliado (A1) refere a constituição da CCAD, outro (A4) confere à direção a organização de todo o processo e outro (A7) prefere salientar o tempo despendido. Os avaliados (A1, A4, A7) referem que a análise e discussão dos instrumentos de registo foram levados a departamento de modo a permitir a participação de todos os docentes, contudo, dois (A1, A7) consideram que se tratou de um mero formalismo. Os docentes avaliados estão divididos quanto ao rigor e fiabilidade dos instrumentos criados. Um (A1) aponta a sua subjetividade, outro (A4) considera que, na globalidade, garantiram aqueles dois aspetos e outro (A7) afirma perentoriamente que não. A mesma divisão surge em relação às reuniões formais: um avaliado (A1) refere

que se realizaram encontros pré e pós-observação, outro (A4) menciona apenas as reuniões pós-observação e outro (A7) refere que, apesar de calendarizadas, nem todas se cumpriram. Quanto às reuniões informais, um avaliado (A1) atribui algum relevo à componente informal, um avaliado (A4) refere que as mesmas não ocorreram e outro (A7) salienta que a sua realização ficou ao critério do avaliador.

Dois professores avaliadores (Ar2, Ar8) referem a constituição da CCAD e um (Ar5) a constituição de uma equipa para a elaboração dos instrumentos de avaliação. Os três (Ar2, Ar5, Ar8) aludem à forte envolvimento de todos os docentes na conceção dos instrumentos de avaliação que, na opinião de um (Ar8), se estendeu a outras escolas e todos salientam a subjetividade dos instrumentos e do processo (Ar2, Ar5, Ar8). A componente formal foi assegurada pela realização de encontros pré e pós-observação testemunhada pelos três avaliadores (Ar2, Ar5, Ar8). A componente informal foi relegada para segundo plano no entender de dois avaliadores (Ar2, Ar5) e anulada no entender de um (Ar8).

No que diz respeito à forma como a escola se organizou para implementar o processo, os três diretores (D3, D6, D9) aludem à formação da CCAD no seio do Conselho Pedagógico e destacam (D3, D6, D9) a forte envolvimento de todos os docentes na conceção dos instrumentos. Em geral, reconhecem o esforço feito no sentido de criar instrumentos que garantissem a fiabilidade e rigor, mas um diretor (D9) destaca o cariz subjetivo da terminologia e outros dois a dificuldade na obtenção de consenso (D3, D6). Dois diretores (D3, D6) referem encontros pré e pós-observação e destacam ainda a realização de um terceiro encontro para comunicação da nota final. Um diretor (D9) menciona reuniões ocorridas para explicitar o processo. Apenas um diretor (D9) assegura que ocorreram reuniões informais entre avaliadores e avaliados, dois diretores (D3, D6) acreditam que as mesmas tenham ocorrido.

Categoria	Subcategoria	Subcategorias	Indicadores e/ou segmentos de texto	Número dos sujeitos entrevistados
Operacionalização do processo da ADD	Obstáculos / Constrangimentos verificados	Normalidade do processo	“...não tenho conhecimento de nenhuma situação anómala...”	A1, A4, A7
		Reajustamentos ao longo do processo	“...porque foi publicada legislação a meio do processo e alterados procedimentos...”	A1
			“...não houve necessidade de reajustamentos.” “...houve ...reajustamentos por haver avaliadores que ...não estavam a conseguir conciliar todas as fases do processo...”	A4 A7
		Constrangimentos apontados à ADD	“... duas aulas assistidas num ciclo de dois anos ou de quatro não aferem da real ...prática docente.”	A1, A4, A7
			“... não (se) vê naquele modelo uma forma de melhorar a sua prática pedagógica ...”	A4
			“... burocracia ...”	A4
			“...limitar a avaliação à observação de aulas deixa de fora muito do que é o trabalho de um professor.”	A1, A7
			“...visar apenas uma avaliação sumativa e deixar de fora a questão formativa...”	A1, A4
			“...imposições definidas pelo ME relativas às quotas... que subverteram tudo.”	A7
			“...critérios de seleção dos professores titulares...”	A7
“...avaliadores aflitíssimos por terem de avaliar uma área em que não tinham formação...”	A7			

Quadro 10

Categoria: Operacionalização do processo da ADD

Subcategoria: Obstáculos / Constrangimentos verificados - avaliados

Categoria	Subcategoria	Subcategorias	Indicadores e/ou segmentos de texto	Número dos sujeitos entrevistados
Operacionalização do processo da ADD	Obstáculos/Constrangimentos verificados	Normalidade do processo	“Creio que sim.”	Ar2, Ar5, Ar8
		Reajustamentos ao longo do processo	“...alterações na calendarização de aulas...” “...foram sendo dadas novas orientações fruto das negociações e da contestação...(e) o processo decorreu com bastantes reformulações...”	Ar2, Ar8 Ar5
		Constrangimentos apontados à ADD	“... número de aulas observadas ser bastante reduzido para ser representativo ... (do) trabalho ... de um ano letivo e de uma carreira ...”	Ar2,
			“... peso de demonstrar em duas aulas um bom desempenho...”	Ar2, Ar8
			“... alguém a observar dentro da sala de aula...”	Ar5, Ar8
			“... o avaliador não era necessariamente do mesmo grupo disciplinar nem da mesma área...”	Ar5
			“... medo (de ser avaliado) tem a ver com uma avaliação inspetiva...”	Ar5
			“... avaliação mais classificativa ... não dá margem para que as pessoas mudem as suas práticas.”	Ar5
			“As quotas ... (têm) vindo a desvirtuar ... o reconhecimento do mérito.”	Ar8
			“Os avaliadores selecionados tiveram uma formação ... para apagar estes fogos...”	Ar8
			“... quem é avaliado (nem sempre) vê na outra pessoa alguém que está devidamente habilitado para o avaliar...”	Ar8
			“...o avaliador ...sente(-se) constrangido por estar a avaliar um colega que muitas vezes é um amigo...”	Ar8

Quadro 11

Categoria: Operacionalização do processo da ADD

Subcategoria: Obstáculos / Constrangimentos verificados - Avaliadores

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores e/ou segmentos de texto</b>	<b>Número dos sujeitos entrevistados</b>
Operacionalização do processo da ADD	Obstáculos / Constrangimentos verificados	Normalidade do processo	“Sim...porque o processo se cumpriu dentro dos princípios consignados na Lei...”	D3, D9
			“Sim...porque houve a concordância de todas as partes...”	D6
		Reajustamentos ao longo do processo	“Na fase da construção dos instrumentos...e...mediante os ajustamentos que a Lei ...exigiu.”	D3
			“...necessidade de alterar as datas (das aulas observadas)...”	D6
		Constrangimentos apontados à ADD	“...houve muitas alterações ao modelo inicial... (pois) a regulamentação oficial do processo (foi) permeável às reivindicações...”	D9
			“...avaliadores ...(a quem) nem sempre as pessoas reconheciam idoneidade...”	D3
			“...(processo) atirado para as escolas sem discussão e preparação prévias...”	D3
			“...simplificação dos procedimentos ...”	D3
			“...processo burocrático ...”	D6
			“...aulas assistidas que não passaram de aulas programadas...”	D6
			“... indexar a ADD à progressão na carreira...”	D9
			“...proximidade de avaliador e avaliado...”	D9
			“...avaliação inter pares, por vezes concorrentes...”	D9
“...existência de quotas...”	D9			
“...busca frenética de assegurar evidências...”	D9			

Quadro 12

Categoria: Operacionalização do processo da ADD

Subcategoria: Obstáculos / Constrangimentos verificados - Diretores

### **Categoria C – Operacionalização do processo da ADD**

#### **Subcategoria – Obstáculos / constrangimentos verificados**

Para os professores avaliados (A1, A4, A7), o processo decorreu dentro da normalidade sem qualquer situação digna de registo. Apenas um avaliado (A4) refere que não houve necessidade de efetuar qualquer reajustamento. Os outros dois (A1, A7) apontam alterações num caso (A1) decorrentes de alterações legislativas e noutra (A7) relacionadas com ajustamentos a nível de escola, nomeadamente a calendarização de aulas observadas. Dos constrangimentos apontados à ADD, destaca-se o número reduzido de aulas observadas por não ser representativo de todo o trabalho desenvolvido no ciclo avaliativo apontado pelos três avaliados (A1, A4, A7), dois avaliados (A1, A7)

lembram o trabalho desenvolvido fora da sala de aula e dois (A1, A7) denunciam a sobrevalorização da função sumativa da avaliação de desempenho docente. Com apenas um registo surgem o modelo sem benefícios para a melhoria da prática docente (A4), a burocracia (A4), a aplicação de quotas (A7), a nomeação dos professores titulares (A7) e a atribuição de avaliados de outras áreas de formação (A7).

Também os professores avaliadores (Ar2, Ar5, Ar8) consideram que o processo decorreu dentro da normalidade. Segundo dois avaliadores (Ar2, Ar8), ocorreram reajustamentos pontuais relacionados com a calendarização de aulas e um avaliador (Ar5) recorda um processo mais conturbado fruto das repetidas alterações legislativas. Quando questionados sobre os constrangimentos apontados pelos docentes à ADD, destacam-se dois com dois registos cada um: número reduzido de aulas leva os docentes a concentrarem nelas todo o seu esforço (Ar2, Ar8) e a necessidade de abrir a porta da sala de aula a alguém (Ar5, Ar8). Com um registo surgem vários constrangimentos: o trabalho de um ano não pode ser avaliado por duas aulas observadas (Ar2), o avaliador podia não ser do mesmo grupo ou área disciplinar (Ar5), a função classificativa gera receio no avaliado (Ar5), a mesma função surge como inibidora de melhoria da prática letiva (Ar5), a aplicação de quotas compromete o reconhecimento do mérito (Ar8), a qualidade da formação proporcionada aos avaliadores (Ar8), a falta de reconhecimento do avaliador (Ar8) e os constrangimentos decorrentes das relações de proximidade entre avaliador e avaliado (Ar8).

Dois diretores (D3, D9) consideram que o processo decorreu dentro da normalidade por aplicação dos normativos legais e um (D6) prefere realçar o consenso conseguido dentro da comunidade docente. Todos os diretores (D3, D6, D9) referem a necessidade de proceder a ajustamentos, no entanto, um (D3) realça os realizados na fase inicial de construção de instrumentos e os decorrentes de alterações normativas, outro (D6) recorda somente ajustamentos à calendarização e outro (D9) regista o número elevado de alterações decorrentes dos sucessivos acordos obtidos. Os constrangimentos apontados são de diversa ordem: a falta de reconhecimento dos avaliadores (D3), a implementação do processo sem o envolvimento dos docentes (D3), a simplificação do processo em resposta às reivindicações (D3), a burocratização do processo (D6), a encenação das aulas observadas (D6), a relação entre a ADD e a progressão na carreira (D9), a relação de proximidade entre avaliador e avaliado (D9), a avaliação por colegas que, por vezes, se encontravam na mesma situação (D9), a

existência de quotas (D9) e a necessidade constante de apresentar evidências do trabalho desenvolvido (D9).

Categoria	Subcategoria	Subcategorias	Indicadores e/ou segmentos de texto	Número dos sujeitos entrevistados
Representações dos professores acerca da ADD	Atitudes / reações dos docentes ao processo de ADD	Sentido da ADD para os professores	“... o único objetivo é estrangular as progressões na carreira...”	A1, A7
			“...o pressuposto (é) de que melhora a qualidade do ensino e, conseqüentemente, as aprendizagens dos alunos ... mas isto funciona só em termos teóricos...”	A4
		Impacto do processo – pontos fortes	“... ter posto os professores a refletir ...”	A7
			“... as organizações ... tiveram de se organizar para o implementar...”	A7
			“... considero-o inútil...”	A4
		Impacto do processo – pontos fracos	“...a questão das quotas...”	A1, A7
			“Por que motivo não incide essa avaliação com um cariz mais formativo nos primeiros anos?”	A1
			“... a questão de se definir um professor por duas aulas ...perfeitamente planeadas ...”	A7
		Envolvimento no processo	“...professores mais velhos que, reconhecidamente, fossem modelos para os mais novos... e fizessem o (seu) acompanhamento ... o Diretor ... o Coordenador de Departamento...”	A1
			“...um avaliador que tem uma visão da prática pedagógica ... e o Diretor...”	A4
		Envolvimento de EE e alunos	“... essa intervenção teria que ser em moldes muito bem definidos...”	A1, A4
			“...gostaria que pais e alunos entrassem na avaliação de professores.”	A7
		Influência no clima relacional	“...o modelo como está criado para estrangular a carreira ...pode criar competitividade e individualismo...”	A1
			“Cada avaliado trabalhou autonomamente mas o clima salutar ... foi mantido.”	A4
“...a avaliação trouxe divisão e desconfiança entre professores a ponto de já ninguém poder fazer as coisas naturalmente...”	A7			
Reação à avaliação atribuída	“...não sei...porque não houve partilha de informação relativa a esse assunto.”	A1, A4, A7		

Quadro 13

Categoria: Representações dos professores acerca da ADD

Subcategoria: Atitudes / reações dos docentes ao processo de ADD - Avaliados

Categoria	Subcategoria	Subcategorias	Indicadores e/ou segmentos de texto	Número dos sujeitos entrevistados
Representações dos professores acerca da ADD	Atitudes / reações dos docentes ao processo de ADD	Sentido da ADD para os professores	“... a avaliação está feita com o objetivo primário de estabelecer uma classificação entre docentes ...”	Ar2, Ar5
			“... é como um instrumento de desenvolvimento do pensamento crítico ...”	Ar8
		Impacto do processo – pontos fortes	“...é melhor haver uma avaliação do que não haver avaliação nenhuma...”	Ar5
			“...a função formativa acaba por não ser privilegiada...”	Ar2
		Impacto do processo – pontos fracos	“...preparação de duas aulas com características especiais para fins avaliativos...”	Ar2
			“...impossível avaliar em duas aulas a prática letiva de um professor...”	Ar2
			“...plano fechado, não consequente em termos da necessidade de formação...”	Ar5
			“A avaliação não deve ser uma ação inspetiva e classificativa.”	Ar5
			“...não consegue (premiar o bom desempenho dos docentes)...”	Ar8
			“... as quotas ...são um dos grandes obstáculos...”	Ar8
		Envolvimento no processo	“...professor externo à escola...”	Ar2
			“... o docente ... um avaliador interno ... o Diretor da escola...”	Ar5
			“Avaliadores credenciados qualificados e sem ligação aos avaliados...e uma equipa (que incluisse) o Diretor ... responsável pela supervisão ...dos avaliadores.”	Ar8
		Envolvimento de EE e alunos	“...opinião dos alunos e dos EE ...num contexto formativo.”	Ar2
			“... principalmente entre o avaliador e os avaliados... observou-se afastamento, algum medo e desconfiança.”	Ar2
		Influência no clima relacional	“...houve competitividade e partilha ... (o que) dependeu dos hábitos das pessoas...e teve o mérito de unir avaliador e avaliado porque (ao) avaliar...também aprende...”	Ar5
“...gera...instabilidade, desconfiança e... como mecanismo de defesa a competitividade.”	Ar8			
Reação à avaliação atribuída	“... (alguns que) não concordaram manifestaram ...alguma pressão sobre o avaliador. Outros...optaram por um afastamento ainda maior...”	Ar2		
	“... a nota que tiveram no final estava dentro das expectativas dos avaliados...”	Ar5		
	“(a maioria) reage mal às classificações abaixo do “Muito Bom”.”	Ar8		

Quadro 14

Categoria: Representações dos professores acerca da ADD

Subcategoria: Atitudes / reações dos docentes ao processo de ADD - Avaliadores

Categoria	Subcategoria	Subcategorias	Indicadores e/ou segmentos de texto	Número dos sujeitos entrevistados
Representações dos professores acerca da ADD	Atitudes / reações dos docentes ao processo de ADD	Sentido da ADD para os professores	“Aquilo que a Lei prevê é...o aferimento das competências profissionais dos docentes ...e ajustamento da prática letiva...”	D3
			“...deveria ser melhorar o processo ensino-aprendizagem mas ...não foi conseguido...”	D6, D9
		Impacto do processo – pontos fortes	“...trazer maior motivação, maior envolvimento das pessoas à escola...”	D3, D6
			“...obriga o professor a procurar formação...”	D6
			“...faz os professores repensarem as suas práticas ...”	D6, D9
			“...terem de abrir a porta da sala de aula a outras pessoas...”	D6
			“...a forma como foi implementado ...e trabalhado...”	D3
		Impacto do processo – pontos fracos	“...matriz igual para todas as escolas ...(traz) muitas dificuldades...”	D3
			“...o desempenho do professor não melhora com duas aulas observadas...tanto mais que as preparou...”	D6
			“...avaliadores que, sendo internos e pares..., se viram confrontados com uma situação nada fácil.”	D6, D9
			“A relação hierarquizada intrínseca ao processo é limitadora.”	D9
			“Gerador de tensões...(por) premiar ao sabor dos contextos.”	D9
			“As quotas ... introduzem tensões e ... ditam mais trabalho competitivo.”	D9
			“Os docentes... de uma forma mais ativa ...”	D3
		Envolvimento no processo	“...todos.”	D9
			“...não estamos preparados culturalmente...”	D3, D6
		Envolvimento de EE e alunos	“...depois de devidamente definidos os critérios...”	D9
			“Criou alguns desconfortos ... e houve partilha porque ...havia um bom clima relacional na escola...”	D3, D6
Influência no clima relacional	“... introduz a conflitualidade, a competitividade individualista, onde a colaboração e a partilha não têm espaço.”	D9		
	“Com alguma resignação...”	D3		
Reação à avaliação atribuída	“...alguma divergência ... minimizada ...na reunião pós-observação...”	D6		
	“...(quando) não correspondeu às expectativas...levou à apresentação de recursos...”	D9		

Quadro 15

Categoria: Representações dos professores acerca da ADD

Subcategoria: Atitudes / reações dos docentes ao processo de ADD - Diretores

## **Categoria D – Representações dos professores acerca da ADD**

### **Subcategoria – Atitudes / reações dos docentes ao processo de ADD**

Dois professores avaliados (A1, A7) consideram que o único objetivo do sistema de avaliação é impedir a progressão na carreira e um (A4) recorda os princípios teóricos relacionados com a melhoria do ensino-aprendizagem mas que, na prática, não foram cumpridos. São considerados pontos fortes do processo o facto de ADD ter forçado os professores a refletir (A7) e as escolas a organizarem-se (A7), cada um apenas com um registo. Quando questionados sobre os pontos fracos, destaca-se a existência de quotas com dois registos cada um (A1, A7). Surgem, com um único registo, a inutilidade do processo (A4), o desfavorecimento da componente formativa necessária nos primeiros anos de carreira (A1) e o diminuto número de aulas para a avaliação de todo o trabalho desenvolvido pelo professor (A7). Quanto aos agentes envolvidos na avaliação docente, um professor (A1) apostaria numa equipa formada por três elementos - professores mais velhos que monitorizassem o trabalho dos mais novos, o diretor e o coordenador de departamento, um professor (A4) considera que deverá ser o avaliador e o diretor e outro nada refere em relação a este ponto. Quanto ao envolvimento de pais e alunos, no entender de dois professores (A1, A4) requereria regulamentação precisa e, no entender de um (A7), seria salutar. Quando questionados sobre a influência da ADD no clima relacional da escola, um professor avaliado (A1) admite que o modelo possa fomentar a competitividade e o individualismo, um professor (A4) considera que a ADD não influenciou o clima salutar que já se vivia na escola e um professor (A7) denuncia a desconfiança que minou a relação entre professores. Os três avaliados (A1, A4, A7) revelam desconhecimento em relação à avaliação dos colegas e, conseqüentemente, às reações que possa ter despoletado.

Dois professores avaliadores (Ar2, Ar5) consideram que o principal objetivo da ADD é atribuir uma classificação aos docentes e um (Ar8) considera que pretende promover o espírito crítico. Somente um entrevistado (Ar5) apontou um ponto forte ao processo em análise ao considerar que tem de haver um sistema de avaliação. Como pontos fracos são elencados vários, todos eles com um único registo, a saber: a desvalorização da função formativa (Ar2), a encenação das aulas com fim avaliativo (Ar2), o número de aulas reduzido quando se pretende a avaliação do trabalho do professor (Ar2), o processo inconsequente em termos de formação (Ar5), o caráter

inspetivo (Ar5), a incapacidade de premiar os bons professores (Ar8) e as quotas (Ar8). Quanto às pessoas envolvidas no processo de avaliação, um entrevistado (Ar2) refere somente um avaliador externo, outro (Ar5) considera que deveria ser o docente avaliado, um avaliador interno e o diretor e, por fim, o terceiro avaliador (Ar8) considera que deveriam ser avaliadores externos qualificados e cujo trabalho fosse monitorizado por uma equipa que integrasse o diretor. A possibilidade de ouvir pais e alunos é referida por um entrevistado (Ar2) desde que circunscrita a um contexto formativo. Um avaliador (Ar2) refere afastamento, medo e desconfiança mais notados entre avaliador e avaliado contrariamente ao que é considerado por outro avaliador (Ar5) que alude à união entre as duas partes, não atribuindo qualquer outra influência nos hábitos dos docentes e, por fim, um (Ar8) denuncia a desconfiança, instabilidade e competitividade generalizadas. Quanto à reação à avaliação atribuída, um avaliador (Ar2) refere pressões ou afastamento em caso de discordância, outro (Ar5) refere classificações dentro da expectativa dos avaliados e outro (Ar8) refere que as classificações abaixo da menção de Muito Bom foram mal recebidas.

Os três diretores (D3, D6, D9) realçam os princípios consignados na Lei e dois (D6, D9) acrescentam que os mesmos não foram cumpridos. Este grupo é mais pródigo nos pontos fortes apontados. De destacar o facto de promover um maior envolvimento à escola por parte dos professores (D3, D6) e a reflexão sobre as práticas (D6, D9) com dois registos cada. São ainda referidos outros dois pontos fortes com um único registo: incentivar a formação (D6) e uma maior abertura por parte dos professores ao abrirem a porta da sala de aula (D6). De entre os vários pontos fracos apontados, surge com dois registos (D6, D9) a referência ao difícil papel dos avaliadores internos. Com um único registo são referidos a imposição na implementação e aplicação do processo (D3), a rigidez da matriz que não responde à especificidade das escolas (D3), a incapacidade de contribuir para a melhoria das práticas letivas dos docentes (D6), o constrangimento da relação hierarquizada entre avaliador e avaliado (D9), a tensão decorrente de alguma sensação de injustiça (D9) e as quotas (D9), também elas geradoras de tensões e de competitividade. Um diretor (D3) alude a um envolvimento mais ativo por parte dos docentes e um diretor (D9) considera que todos deveriam estar envolvidos. Dois diretores (D3, D6) acreditam que pais e alunos não devem ter um parecer na avaliação de docentes e um (D9) aceita o envolvimento com critérios definidos. Dois diretores (D3, D6) destacam a partilha entre professores fruto do bom clima existente na escola e um (D9) considera que aquela foi minada pela conflitualidade e competitividade. Em

relação à reação dos docentes à avaliação atribuída, um (D3) destaca a resignação, outro (D6) alguma divergência facilmente dissipada na reunião pós-observação e outro (D9) recorda os recursos apresentados sempre que a avaliação não correspondeu às expectativas.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores e/ou segmentos de texto</b>	<b>Número dos sujeitos entrevistados</b>
Representações dos professores acerca da ADD	Atitudes perante a observação de aulas	Influência nas atitudes e práticas dos professores	“Não. Os professores preparam aquela aula ...para aquele efeito...”	A1, A7
			“Na minha prática nada mudou ...(mas) pode ter gerado algumas mudanças...”	A4
		Prática observada vs prática diária	“...não significa que não se faça com regularidade...”	A1, A4
			“...só trabalharam para duas aulas.”	A7
Observação realizada vs imagem do profissional	“...Há muito trabalho que está para lá de uma aula ...”	A1, A7		
	“No meu caso (porque) ... conhecemos o trabalho que desenvolvemos.”	A4		

Quadro 16

Categoria: Representações dos professores acerca da ADD

Subcategoria: Atitudes perante a observação de aulas - Avaliados

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores e/ou segmentos de texto</b>	<b>Número dos sujeitos entrevistados</b>
Representações dos professores acerca da ADD	Atitudes perante a observação de aulas	Influência nas atitudes e práticas dos professores	“... não me parece que ...alterasse muito as suas práticas pedagógicas habituais.”	Ar2, Ar8
			“Talvez não significativas...mas penso que houve.”	Ar5
		Prática observada vs prática diária	“...aquelas aulas são especialmente preparadas para ...aquela avaliação.”	Ar2
			“...uma aula observada ...requer maior preparação ...mas a competência do docente está lá.”	Ar5, Ar8
Observação realizada vs imagem do profissional	“...duas aulas não mostram ...as competências profissionais ...quer pelo número reduzido, quer pelo caráter avaliativo...”	Ar2, Ar8		
	“...conseguem-se detetar práticas a melhorar mas não se consegue ver tudo.”	Ar5		

Quadro 17

Categoria: Representações dos professores acerca da ADD

Subcategoria: Atitudes perante a observação de aulas - Avaliadores

Categoria	Subcategoria	Subcategorias	Indicadores e/ou segmentos de texto	Número dos sujeitos entrevistados
Representações dos professores acerca da ADD	Atitudes perante a observação de aulas	Influência nas atitudes e práticas dos professores	“Não.” “...a aproximação ao modelo que todos ...procuraram fazer ...(constituiu-se) uma mais-valia...”	D3, D6 D9
		Prática observada vs prática diária	“...acredito que uma aula observada não seja o exemplo da prática diária...” “Sim...pode haver um esmero acrescido ... (mas) o rigor científico-pedagógico, o material ... as práticas de gestão de tempo e de comportamentos (estão lá)...”	D3, D6 D9
		Observação realizada vs imagem do profissional	“Poderá mostrar uma fragilidade ou outra.” “...penso que não conseguem caracterizar um professor.”	D3 D6, D9

Quadro 18

Categoria: Representações dos professores acerca da ADD

Subcategoria: Atitudes perante a observação de aulas - Diretores

## **Categoria D – Representações dos professores acerca da ADD**

### **Subcategoria – Atitudes perante a observação de aulas**

Em relação às mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas, dois professores avaliados (A1, A7) consideram que a preparação mais cuidada das duas aulas não se reflete na prática pedagógica enquanto um (A4) admite alguma mudança. Para dois avaliados (A1, A4), as aulas observadas poderão espelhar uma parte das práticas diárias ao contrário de um (A7) que considera que o cuidado se cingiu àquelas duas aulas. Dois professores avaliados (A1, A7) consideram que a observação de duas aulas não permite a construção de uma imagem completa do professor e um (A4) admite que tal só foi possível por haver uma proximidade entre as partes.

Dois professores avaliadores (Ar2, Ar8) acreditam que a ADD não operou mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes e um (Ar5) acredita que as mesmas ocorreram mesmo que pouco perceptíveis. Na opinião de um avaliador (Ar2), as aulas observadas não constituem exemplo da prática diária do professor contrariamente à opinião de dois avaliadores (Ar5, Ar8) que consideram que a competência do professor

não é passível de ser forjada. Dois avaliadores (Ar2, Ar8) consideram que o número reduzido de aulas observadas e o peso que comportam não permitem a construção completa das competências do professor e um (Ar5) acredita que apenas se consegue detetar eventuais lacunas.

Para dois diretores (D3, D6) não se registou qualquer mudança na prática pedagógica dos docentes e um (D9) considera que houve uma influência que se estendeu a todos os docentes. Dois diretores (D3, D6) acreditam que as aulas observadas não constituem exemplo das práticas diárias do professor e um (D9) admite um esmero acrescido que ainda assim não camufla a competência do professor. Um diretor (D3) pensa que as observações realizadas apenas poderão mostrar uma fragilidade ou outra e dois (D6, D9) afirmam perentoriamente que não são demonstrativas das competências profissionais do professor.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores e/ou segmentos de texto</b>	<b>Número dos sujeitos entrevistados</b>	
Desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional	Pessoal / profissional	Influência da ADD no desempenho dos professores	“...o aspeto formativo não existe ...e as práticas só poderiam melhorar ...com formação...”	A1	
			“Poderá influenciar o desempenho naquelas duas aulas.”	A4, A7	
			“...verificou(-se) a necessidade de mostrar dinamismo apenas com esse fim: o da avaliação.”	A1, A4	
		Contributo das reuniões para a reflexão sobre a prática letiva	Contributo do relatório de autoavaliação	“ ...estavam sobretudo preocupadas com a nota ... e não com ...os aspetos a melhorar...”	A1
				“...se o avaliador der dicas de carácter pedagógico...”	A4, A7
		Planos de formação	Adequação da ADD à experiência profissional	“...mera formalidade.”	A1, A4
				“...a reflexão é artificial.”	A7
Função sumativa ou formativa		“...julgo que não.”	A1, A4, A7		
		“...deveria haver um maior acompanhamento nos primeiros anos da carreira...uma avaliação mais formativa...”	A1, A7		
		“...não acho que deveria haver grandes discrepâncias...”	A4		
		“Privilegia claramente a sumativa...”	A1, A4, A7		

*O Contributo da Avaliação do Desempenho Docente para o Desenvolvimento Profissional:  
A Perspetiva dos Diretores e dos Docentes Avaliadores e Avaliados*

		Função formativa do avaliador	“Não.”	A1, A4, A7
--	--	-------------------------------	--------	------------

Quadro 19

Categoria: Desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional

Subcategoria: Pessoal / profissional - Avaliados

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores e/ou segmentos de texto</b>	<b>Número dos sujeitos entrevistados</b>
Desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional	Pessoal / profissional	Influência da ADD no desempenho dos professores	“...não influencia a prática pedagógica diária ...”	Ar2, Ar5
			“...há um maior envolvimento em atividades...por estarem a ser avaliados”	Ar2, Ar5, Ar8
		Contributo das reuniões para a reflexão sobre a prática letiva	“No meu entender...contribuem...” “...a discussão de práticas, de partilha ...não é tão explorado ... (nas reuniões formais) ... (nas) informais aprende-se muito ...”	Ar2 Ar5
			“...se estivesse nas mãos de avaliadores qualificados, era capaz de ter esse papel.”	Ar8
		Contributo do relatório de autoavaliação	“Não...são adotados modelos...que se partilham...”	Ar2
			“...se (for)... sobre o que fiz pode levar a um floreado...”	Ar5, Ar8
		Planos de formação	“Não me parece...”	Ar2, Ar5, Ar8
		Adequação da ADD à experiência profissional	“Eu acho que não.” “Sim... numa fase inicial têm necessidades que docentes com maior experiência não têm.”	Ar2, Ar8 Ar5
Função sumativa ou formativa	“...privilegia a função sumativa ...”	Ar2, Ar5, Ar8		
Função formativa do avaliador	“Não...não há tempo para se exercer a função formativa...” “...o essencial da prática educativa consegue(-se) discernir e observar no tempo que temos...”	Ar2, Ar8 Ar5		

Quadro 20

Categoria: Desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional

Subcategoria: Pessoal / profissional - Avaliadores

Categoria	Subcategoria	Subcategorias	Indicadores e/ou segmentos de texto	Número dos sujeitos entrevistados	
Desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional	Pessoal / profissional	Influência da ADD no desempenho dos professores	“Nas práticas letivas acho que não...”	D3	
			“...a avaliação ...pode servir de organizador para dar sentido ...às práticas”	D9	
				“...maior envolvimento nas atividades...”	D3, D6, D9
		Contributo das reuniões para a reflexão sobre a prática letiva	“...mais conseguida nas informais do que propriamente nas formais...”	D3	
			“...permitem ajustar práticas menos conseguidas e promover (as) que melhor resultaram...”	D6, D9	
		Contributo do relatório de autoavaliação	“... como decalque e como explanativo da atividade não tem sentido...”	D3, D6	
			“...pouco. Porque ocorre no fim do processo e (é) mais um exercício de síntese...”	D9	
		Planos de formação	“...para dar resposta às necessidades de formação dos avaliadores mas não foram bem conseguidos ... a formação veio em SOS...”	D3,	
			“...não foram elaborados planos de formação.”	D6, D9	
		Adequação da ADD à experiência profissional	“...poderia ser ajustado ... mas não sei como...”	D3	
“(Sim)...professores mais novos vêm com o sangue na guelra ...e...os mais idosos estão...acomodados...”	D6				
Função sumativa ou formativa	“... dimensão formativa... tem toda a pertinência nas fases mais iniciais ...	D9			
	“...centrámo-nos muito na sumativa...”	D3, D9			
Função formativa do avaliador	“...uma não consegue andar dissociada da outra.”	D6			
	“...aqui na escola...os avaliadores...tiveram essa preocupação formativa latente.”	D3			
		“Penso que não.”	D6, D9		

Quadro 21

Categoria: Desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional

Subcategoria: Pessoal / profissional - Diretores

### **Categoria E – Desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional**

#### **Subcategoria – Desenvolvimento pessoal / profissional**

Questionados sobre a influência da ADD no desempenho dos professores, nomeadamente na prática letiva, um avaliado (A1) considera que tal só ocorreria com formação posterior e dois (A4, A7) circunscrevem essa influência às aulas observadas. Somente dois avaliados (A1, A4) referem um maior envolvimento em atividades da

escola relacionado com o processo de avaliação. No entender de um entrevistado (A1), nas reuniões, a preocupação do avaliado com a classificação sobrepõe-se à sua preocupação com os aspetos a melhorar e dois (A4, A7) consideram que a reflexão sobre a prática ocorre sempre que o avaliador proporcione a discussão. Dois avaliados (A1, A4) encaram o relatório de autoavaliação como mera formalidade e um (A7) considera que a reflexão realizada é artificial. Os três avaliados (A1, A4, A7) desconhecem a existência de planos de formação que dessem resposta às necessidades de formação dos avaliados. Dois avaliados (A1, A7) consideram que se justificaria um maior acompanhamento no início da carreira e um (A4) discorda da aplicação de modelos diferentes. Os três avaliados (A1, A4, A7) consideram que a ADD privilegia a função sumativa e que a função do avaliador não serve o propósito da dimensão formativa.

Dois avaliadores (Ar2, Ar5) consideram que não se verificou qualquer influência na prática letiva dos professores, no entanto, os três (Ar2, Ar5, Ar8) aludem a um maior envolvimento nas atividades da escola relacionado com o processo de avaliação. Um avaliador (Ar2) considera que as reuniões contribuem para a reflexão sobre a prática letiva, um avaliador (Ar5) considera que essa reflexão é mais conseguida nas reuniões informais e um (Ar8) considera que tal não aconteceu por falta de formação dos avaliadores. Um avaliador (Ar2) denuncia a adoção e partilha de modelos de relatório de autoavaliação e dois avaliadores (Ar5, Ar8) consideram que o mero relato das atividades desenvolvidas favorece o seu enaltecimento. Os três avaliadores (Ar2, Ar5, Ar8) desconhecem a elaboração de planos de formação. Dois avaliadores (Ar2, Ar8) não concordam com a diferenciação de modelos de acordo com o nível de experiência dos professores e um (Ar5) concorda com a aplicação de um modelo diferente nos primeiros anos de carreira. Os três avaliadores (Ar2, Ar5, Ar8) consideram que o modelo privilegia a função sumativa. Dois avaliadores (Ar2, Ar8) consideram que o avaliador não exerce a função formativa e um (Ar5) acredita que o tempo disponível é suficiente.

Um diretor (D3) considera que não se verifica qualquer influência na prática letiva dos docentes e um (D9) considera que a avaliação enforma as práticas letivas. Os três diretores (D3, D6, D9) registam um maior envolvimento em atividades da escola. No entender de um diretor (D3), a reflexão sobre a prática letiva é mais conseguida nas reuniões informais e dois (D6, D9) consideram que ambas (formais e informais) cumprem esse objetivo. Dois diretores (D3, D6) consideram que o relatório de

autoavaliação não contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional por ser meramente expositivo e um diretor (D9) considera o contributo diminuto por se elaborar no fim do processo. Dois diretores (D6, D9) referem que não foi elaborado qualquer plano de formação em resposta a eventuais lacunas, um (D3) destaca a formação realizada em resposta às necessidades dos avaliadores. As opiniões diferem quanto à adequação do modelo ao nível de experiência. Um diretor (D3) admite esta possibilidade, um diretor (D6) considera que os mais novos têm mais a oferecer às escolas e um (D9) defende um acompanhamento formativo na fase inicial da carreira. Dois diretores (D3, D9) consideram que a função sumativa é privilegiada e um (D6) acredita que as duas funções são conciliadas. Um diretor (D3) considera que, da sua experiência, os avaliadores conseguiram assegurar a dimensão formativa e dois (D6, D9) respondem que a função formativa não foi assegurada.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores e/ou segmentos de texto</b>	<b>Número dos sujeitos entrevistados</b>
Desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional	Organizacional	Relação entre desenvolvimento profissional e organizacional	“...um incentivo claro ...em termos de formação ...refletir-se-á no trabalho dos professores, na escola e nos resultados dos alunos.”	A1, A4, A7
		Contributo para o desenvolvimento da escola	“Se a avaliação de desempenho tiver um carácter mais formativo...” “Não é a ADD que vai levar o professor a procurar esse desenvolvimento.”	A1, A7 A4

Quadro 22

Categoria: Desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional

Subcategoria: Organizacional - Avaliados

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores e/ou segmentos de texto</b>	<b>Número dos sujeitos entrevistados</b>
Desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional	Organizacional	Relação entre desenvolvimento profissional e organizacional	“Qualquer organização melhora quando tem docentes qualificados e comprometidos com o seu desenvolvimento profissional.”	Ar2, Ar5, Ar8
		Contributo para o desenvolvimento da escola	“...se se basear mais na dimensão formativa...” “...um corpo docente formado é uma mais-valia para o funcionamento global ...mas não é suficiente.” “...a qualidade da educação ...e o desenvolvimento da escola estão estritamente dependentes da avaliação...”	Ar2 Ar5 Ar8

Quadro 23

Categoria: Desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional

Subcategoria: Organizacional - Avaliadores

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores e/ou segmentos de texto</b>	<b>Número dos sujeitos entrevistados</b>
Desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional	Organizacional	Relação entre desenvolvimento profissional e organizacional	“e tivermos uma classe docente madura profissionalmente ...a escola ganha.”	D3, D6, D9
		Contributo para o desenvolvimento da escola	“Quando se articula a avaliação com ...os documentos base ... da escola...” “...realizámos grande atividades (graças) ao dinamismo e empenho dos professores (que) não se ficou a dever à existência da avaliação.” “...poderá implicar autoformação ... e a escola irá também beneficiar...”	D3 D6 D9

Quadro 24

Categoria: Desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional

Subcategoria: Organizacional - Diretores

## **Categoria E – Desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional**

### **Subcategoria – Organizacional**

Os três avaliados (A1, A4, A7) consideram haver uma relação estreita entre o desenvolvimento profissional dos docentes e o desenvolvimento da organização, no

entanto, um (A4) considera que a aposta no desenvolvimento profissional é intrínseca ao docente sem qualquer relação com a ADD e dois avaliados (A1, A7) consideram que esse contributo só ocorreria com uma avaliação mais formativa.

Também os avaliadores (Ar2, Ar5, Ar8) acreditam que o desenvolvimento da organização depende da aposta no desenvolvimento profissional dos seus docentes. Quanto ao contributo da ADD, um avaliador (Ar2) relaciona-o com uma avaliação mais formativa, um avaliador (Ar5) acredita que o desenvolvimento da escola no seu todo depende ainda de outros aspetos e um avaliador (Ar8) estabelece uma relação de dependência entre a avaliação e o desenvolvimento da escola.

Os três diretores (D3, D6, D9) destacam os ganhos que a escola obtém com uma classe docente comprometida com o seu desenvolvimento profissional. Um diretor (D3) considera que o contributo da ADD para o desenvolvimento da escola no seu todo dependerá da sua estreita articulação com os documentos que enformam a organização, um diretor (D6) acredita que o desenvolvimento da escola depende da capacidade de entrega dos docentes, fator independente da ADD, e um (D9) acredita que promove a procura de formação o que se traduz numa mais-valia para a escola.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores e/ou segmentos de texto</b>	<b>Número dos sujeitos entrevistados</b>	
Expectativas	Recetividade ao atual modelo de ADD (Decreto Regulamentar n.º 26/2012)	Alterações a implementar	“...obrigatoriedade de observação de aulas no 2º e 4º escalões.”	A1	
			“...duas aulas ... num período de dois anos...(não) são suficientes ...”	A1, A4	
			“Terminar com a marcação prévia das aulas...”	A7	
			“...o avaliador externo deixa de fora muito trabalho que não conhece ...”	A1, A4	
			“...não conheço a competência do colega (externo) que me vai avaliar.”	A1, A4	
			“...a avaliação fazia todo o sentido na base da melhoria...”	A7	
			“...sem tetos porque estes impedem uma avaliação justa...”	A7	
		Expectativas concretizadas	“...(concordo) com professores externos (que) não conhecem os professores e avaliam o que veem.”	A7	
			Sistema de avaliação desejável	“...capaz de premiar verdadeiramente o mérito...”	A1
				“...atividades que proporcionassem o saber...”	A4
	“...trazer benefícios pedagógicos e a melhoria das relações ... ou seja, da organização em si.”	A7			

Quadro 25

Categoria: Expectativas

Subcategoria: Recetividade ao atual modelo de ADD (Decreto Regulamentar n.º 26/2012) – Avaliados

Categoria	Subcategoria	Subcategorias	Indicadores e/ou segmentos de texto	Número dos sujeitos entrevistados
Expectativas	Recetividade ao atual modelo de ADD (Decreto Regulamentar n.º 26/2012)	Alterações a implementar	“...torná-la mais formativa ...”	Ar2, Ar5, Ar8
			“...duas aulas não são suficientes...”	Ar2
			“...existir professores ...que se dedicassem em exclusivo à ADD...”	Ar2, Ar8
			“... que houvesse um trabalho de mobilização dos professores ...”	Ar8
			“...virem colegas de outras escolas ... avaliar com base em duas aulas... pode apresentar constrangimentos...”	Ar2, Ar5
			“... (criar) espaços de formação, de partilha, de troca de ideias...”	Ar5, Ar8
			“...elo de ligação entre ...a necessidade de melhoria dos avaliados com um plano de formação...”	Ar5
			“...as quotas ... são um mecanismo de descontentamento, de frustração...”	Ar8
		Expectativas concretizadas	“...foi positiva ... a mudança para avaliadores externos...”	Ar2
			Sistema de avaliação desejável	“... essencialmente formativo (para) contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes e ... da escola no seu todo...”
	“...premiar quem é bom ...e incentivar à melhoria...”	Ar8		

Quadro 26

Categoria: Expectativas

Subcategoria: Recetividade ao atual modelo de ADD (Decreto Regulamentar n.º 26/2012) - Avaliadores

Categoria	Subcategoria	Subcategorias	Indicadores e/ou segmentos de texto	Número dos sujeitos entrevistados
Expectativas	Recetividade ao atual modelo de ADD (Decreto Regulamentar n.º 26/2012)	Alterações a implementar	“... ter como matriz principal a formação...”	D3, D9
			“A escola devia ter autonomia para gerir ... o processo de acordo com os profissionais que tem ...”	D3
			“...as aulas deveriam ser repartidas ao longo do ano e em maior número...”	D6
			“...aulas programadas e ...outras inesperadas...”	D6
			“...as aulas só têm lugar ...para mudança de escalão...”	D6
			“...o professor continua a fazer a formação porque precisa de apresentar vinte e cinco horas...”	D6
			“...avaliador externo ... cabe um papel ingrato de...em duas aulas fazer uma avaliação...”	D6, D9
			“...terminologia continua a ser muito subjetiva...”	D9
			“O elemento diferenciador para acesso ao excelente ...”	D9
			Expectativas concretizadas	“...a componente científica seja avaliada por um avaliador externo ...”
		“As sanções estão previstas para o limite e tem que haver limites.”		D3
		Sistema de avaliação desejável	“...a construção profissional do docente...”	D3
			“...para que os alunos tivessem mais sucesso escolar e quanto melhor for um professor no seu todo melhor se conseguirá ...”	D6
				“...introdução ...de práticas de coadjuvação em sala de aula ...”

Quadro 27

Categoria: Expectativas

Subcategoria: Recetividade ao atual modelo de ADD (Decreto Regulamentar n.º 26/2012) - Diretores

### **Categoria F – Expectativas**

#### **Subcategoria – Recetividade ao atual modelo de ADD (Decreto Regulamentar n.º 26/2012)**

Questionados sobre as alterações que considerariam aplicar, com dois registos são referidos os seguintes aspetos: o número de aulas é considerado insuficiente (A1, A4), o parecer do avaliador externo com base nas aulas observadas não contempla o restante trabalho realizado pelo docente (A1, A4) e o desconhecimento sobre a competência do avaliador externo (A1, A4); com um registo, surgem: a incidência da

avaliação nos 2.º e 4.º escalões (A1), a calendarização das aulas (A7), a aposta na melhoria (A7) e a existência de quotas (A7). Quando procuramos aferir as expectativas concretizadas com o novo modelo de avaliação, somente um avaliado (A7) considera positiva a introdução da figura do avaliador externo. Para um avaliado (A1) um sistema de avaliação deveria premiar o mérito dos docentes, outro (A4) defende a implementação de atividades promotoras de um maior conhecimento e um (A7) considera que deveria contribuir para a melhoria da prática pedagógica e das relações dentro da comunidade com benefícios para a escola.

Os três avaliadores (Ar2, Ar5, Ar8) sugerem uma avaliação mais formativa. Entretanto, com dois registos, as propostas incidem nos seguintes aspetos: a existência de professores cuja função exclusiva fosse a ADD (Ar2, Ar8), a avaliação com base em duas aulas realizada pelo avaliador externo pode ser redutora e a criação nas escolas de espaços de partilha e reflexão (Ar5, Ar8). Com um único registo, é feita referência ao número reduzido de aulas (Ar2), a um processo que mobilize os professores (Ar8), a inexistência de um elo de ligação entre planos de formação e as necessidades diagnosticadas no processo (Ar5) e a aplicação de quotas (Ar8). A introdução da figura do avaliador externo é a única expectativa concretizada no entender de um avaliador (Ar2). Dois avaliadores (Ar2, Ar5) idealizam um sistema de avaliação formativo que contribua para o desenvolvimento profissional dos docentes e, conseqüentemente, da escola e um avaliador (Ar8) defende um que premeie o mérito e incentive à melhoria.

As propostas de alteração dos diretores incidem numa avaliação eminentemente formativa (D3, D9) e no avaliador externo que detém a função de avaliar com base em duas aulas observadas (D6, D9). Com um único registo surgem ainda as seguintes propostas: maior autonomia das escolas na adequação do modelo à sua realidade (D3), aumento do número de aulas observadas e distribuição equilibrada ao longo do ano letivo (D6), algumas aulas não deveriam ser calendarizadas (D6), deveriam ocorrer ao longo da carreira (D6), o modelo promove a procura de formação somente com base na observância do número de horas exigido no processo (D6), os indicadores de avaliação são subjetivos (D9) e desajustados (D9). Um diretor (D3) considera positiva a introdução da figura do avaliador externo e um (D3) considera igualmente positiva a aplicação de sanções em situações limite. Um diretor (D3) idealiza um sistema de avaliação centrado no desenvolvimento profissional dos docentes, um diretor (D6) enfatiza a melhoria dos resultados dos alunos por ação de professores competentes e um defende (D9) um sistema apoiado em práticas de coadjuvação.

## **2 – Discussão dos Resultados**

Rememoremos Bardin (1977) quando refere que “...os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos” (p. 101). Agora que concluída a apresentação dos resultados do nosso estudo, propomo-nos, pois, iniciar esta fase na expectativa de melhor compreendermos o contributo da ADD para o desenvolvimento profissional dos professores.

No que diz respeito à operacionalização do processo, procurámos compreender o modo de organização das escolas. Podemos concluir que, de um modo geral, as escolas deram cumprimento aos normativos legais com a nomeação de uma CCAD a quem coube a elaboração de instrumentos de avaliação e a calendarização do processo. Embora, com menor expressão, algumas respostas refletem a sobrecarga de trabalho. Um avaliado refere que “...passávamos a vida em reuniões...” (A7) e dois avaliadores (Ar2, Ar8) aludem às reuniões “...frequentes...” entre estes e CADD. Uma das críticas feitas ao novo regime de avaliação incidiu em aspetos tais como “... a burocracia, as reuniões, o aumento do volume de trabalho...” (Flores, 2009, p. 250). Aspetos que se procuraram contornar com “...sucessivos ajustes...” e “... dois processos de “simplificação” do modelo...” (Flores, 2009, p. 249) que, numa primeira fase, poderão ter contribuído para a necessidade de realizar ainda mais reuniões e para um aumento do volume de trabalho. De facto, face a um processo de contornos complexos e sensíveis e necessitado de uma preparação claramente negligenciada, é natural que os “...actores escolares compliquem a burocracia induzida, no desejo de interpretar fielmente os normativos ...” (Machado & Formosinho, 2010, p. 111).

Por outro lado, a preocupação com o cumprimento das diretrizes emanadas do Ministério da Educação (ME) poderá ter contribuído igualmente para o envolvimento dos docentes na conceção dos instrumentos de avaliação e, inclusive, para a partilha e colaboração com outras escolas, na opinião de avaliadores e diretores. Contrariamente, para os avaliados, regra geral, a solicitação de opiniões ou sugestões foi sentida como mera formalidade e referem “...eram já factos consumados” (A1, A7). Stronge (2011) considera a colaboração como um dos elementos-chave na criação e implementação de um sistema de avaliação de qualidade. O autor considera que a participação dos

professores constitui-se essencial à criação de um clima de confiança e à apropriação do processo. No entanto, também denuncia que, muitas vezes, essa colaboração é dispensada e, segundo McLaughlin (1990), citado em Stronge (2011), “a exclusão dos professores do processo acaba por perpetuar uma separação entre administradores e docentes (eles e nós), que é, muitas vezes, fatal para a avaliação de professores...” (p. 34).

Quanto à fiabilidade e rigor dos instrumentos de registo, podemos concluir que, embora se tenha trabalhado nesse sentido, subsiste a ideia generalizada de que “...o processo encerra sempre em si uma enorme carga de subjetividade...”. Reis (2011) considera que este fator é inerente a alguns instrumentos de registo tais como os que se socorrem de escalas de classificação. Consideramos que a aspiração ao rigor quase absoluto por parte de professores e, principalmente, da CCAD, poderá ter conduzido, inconscientemente, à construção de instrumentos com “um grau elevado de subjetividade” (Reis, 2011, p. 37). Ciente da complexidade de todo o processo, na sua primeira recomendação (N.º 1/CCAP/2008), o Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP) aconselha o envolvimento de todos na sua construção. No entanto, concordamos com autores que alertam para a dificuldade em “... objectivar e quantificar fenómenos tão complexos, invisíveis e altamente contextualizados como os que constituem a variedade de factores que intervêm na interacção de um professor com os seus alunos na sala de aula” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 89).

No que respeita à realização de reuniões formais de pré-observação e pós-observação, as opiniões divergem. Se, por um lado, avaliadores e diretores destacam o cumprimento destas fases consideradas essenciais no ciclo supervisivo (Alarcão & Tavares, 2003), por outro, somente um avaliado reconhece esta observância. Tendo em conta a maioria dos sujeitos entrevistados, concluímos que o ciclo supervisivo foi, regra geral, cumprido o que poderá ter trazido ganhos para avaliados e avaliadores uma vez que acreditamos que aquele se pode constituir como processo de aprendizagem para ambos.

Apesar de dois sujeitos referirem categoricamente que não houve lugar a reuniões informais, regra geral, estas parecem ter ocorrido, em alguns casos por iniciativa do avaliado ou do avaliador e, noutros, por a troca de informações em ambiente informal caracterizar a classe docente. Roldão (2008) reconhece a frequência e importância destes momentos porquanto dizem bastante do interesse e preocupação dos docentes. No entanto, a autora denuncia a “...circularidade improdutiva...” (p. 44) dos

mesmos por pouco, ou nada, contribuir para “... a produção de conhecimento sobre a situação em causa...” (p. 44).

Inserido ainda na primeira categoria, operacionalização do processo da ADD, procurámos aferir obstáculos e constrangimentos verificados na implementação do processo. A sua aplicação decorreu dentro da normalidade segundo o entendimento de todos os sujeitos entrevistados. Porém, quando questionados sobre os reajustamentos realizados, oito entrevistados falam de ajustamentos realizados por imposição externa decorrentes de alterações legislativas e, por imposição interna, decorrentes de alterações à calendarização de aulas observadas. De facto, o processo foi “...permeável às reivindicações ...” (D9) o que conduziu a sucessivas alterações e reajustamentos decorrentes, em grande parte, da falta de tempo para a sua operacionalização (Flores, 2009). Segundo Flores (2009), esta denúncia não é alheia à “... ausência de discussão, experimentação, informação e formação adequadas ...” tão mais necessárias numa profissão marcada pela “ausência de uma cultura de avaliação” (p. 251). Por outro lado, as alterações à calendarização revelam a possibilidade de harmonização e concertação entre avaliado e avaliador que, no nosso entender, está relacionada com a proximidade entre ambos.

Os entrevistados apontam diversos constrangimentos à ADD. Uma das questões levantadas por todos os avaliados diz respeito ao número reduzido de aulas que não permite a representatividade de todo o trabalho desenvolvido por um docente. Esta preocupação poderá concorrer para o “peso de demonstrar em duas aulas um bom desempenho” (Ar2, Ar8) e para a “busca frenética de assegurar evidências...” (D9), sentidas por professores com função de avaliadores. Este aspeto encontra eco nas palavras de Stronge (2011) quando alude às limitações das observações formais por se revelarem “... uma pequena amostra do desempenho... “ e incapazes de “...observar várias responsabilidades-chave dos professores” (p. 35). Para colmatar esta lacuna, vários autores (CCAP, 2010; Reis, 2011; Simões, 2000; Stronge, 2011; Vieira & Moreira, 2011) defendem o recurso a várias fontes de dados, incluindo a autoavaliação, de modo a assegurar a avaliação mais completa do desempenho docente bem como a definição de planos de desenvolvimento adequados às reais necessidades de cada docente.

Outro aspeto limitador das observações formais é o “...potencial artificialismo de uma só visita à sala de aula...” (Stronge, 2011, p. 35), dificuldade igualmente referida nas entrevistas. No entanto, Reis (2011) considera normal o recurso a

metodologias e atividades com as quais o professor se sente mais à vontade e observa que “...por mais encenadas que pareçam, as aulas observadas nunca se revelam inúteis” (p. 9) porquanto a reflexão inerente à sua preparação conduz sempre ao desenvolvimento profissional do professor.

A sobrevalorização da dimensão sumativa foi um outro aspeto apontado por alguns entrevistados (A1, A4, Ar5) a que acrescentam “...não dá margem para que as pessoas mudem as suas práticas” (A4, Ar5). O Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, propõe-se centrar a sua ação no desenvolvimento profissional e potenciar a dimensão formativa da avaliação. Estes objetivos estão inscritos nos diversos normativos que procederam à regulamentação de um novo regime de avaliação. Porém, Flores (2009) considera que este processo foi iniciado com um modelo de avaliação “...eminentemente burocrático e sumativo com efeitos na progressão na carreira docente” (p. 252). Stronge (2011) alerta para o carácter sistemático e contínuo subjacente à recolha de dados para efeitos da avaliação de professores. Entretanto, concordamos com Machado e Formosinho (2010) quando referem que, embora os normativos pareçam ancorar-se numa perspetiva de crescimento profissional pela reflexão nas práticas, “a perspetiva formativa da avaliação de desempenho é travada pela sua dimensão sumativa...” (p. 108). A supervisão, assim perspetivada, encontra-se subjugada “...à função administrativa de controlo...” (p. 109) e vê-se afastada do processo cíclico e moroso que, através da reflexão e perspetivação de novas estratégias, se constitui aprendizagem e mudança para o professor.

A falta de reconhecimento dos avaliadores é igualmente referida por vários entrevistados (A7, Ar8, D3) ao que acrescentam “...tiveram uma formação ... para apagar estes fogos...” (Ar8). De facto, este foi outro dos aspetos presentes na contestação inicial de que este processo foi alvo (Flores, 2009). A urgência na implementação do novo regime conduziu “...à fabricação burocrática dos professores titulares...” (Machado & Formosinho, 2010, p. 93), numa primeira fase através de um concurso em que se valorizava o desempenho dos últimos sete anos do professor e, posteriormente, de modo a suprir necessidades residuais, por nomeação em comissão de serviço. Este procedimento em nada contribuiu para a credibilidade dos avaliadores nem para a credibilidade do processo, supostamente, implicado num “...ambiente mais profissional na docência...” (Machado & Formosinho, 2010, p. 93). Sem desmerecermos o fator hierarquização que em muito contribuiu para a contestação inicial, a sua supressão bem como a formação a que os avaliadores puderam aceder não

trouxeram o reconhecimento e legitimação a este grupo. Simões (2000, citado em Salgueiro & Costa 2013) elege este como um dos elementos considerados essenciais na validação e aceitação de um sistema de avaliação já que se acredita existir uma “...correlação muito direta com as perceções que os professores têm das qualificações e capacidades dos avaliadores” (p. 103). Aspeto merecedor de atenção numa das recomendações da CCAP (N.º 6/CCAP/2010) e que terá encontrado resposta no atual modelo de avaliação que regula uma avaliação com natureza externa e estabelece, como requisito para integração da bolsa de avaliadores, a formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica ou, pelo menos, ter experiência nesta área (Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro). No entanto, partilhamos do parecer de Machado e Formosinho (2010) quando referem que a supervisão assente na função certificadora se torna num “... dispositivo mais de conformismo e conformidade que de acção pró-activa e melhoria da escola...” (p. 109) mesmo que servida por pessoas com formação nas referidas áreas.

Por outro lado, a regulação de uma avaliação com natureza externa pode contribuir para minimizar os outros constrangimentos decorrentes da “proximidade entre avaliador e avaliado” (D9) ou por se “avaliar um colega que muitas vezes é um amigo” (Ar8) ou ainda por se tratar de uma “avaliação interpares, por vezes concorrentes” (D9). Se, por um lado, esta determinação poderá minimizar conflitos entre avaliadores e avaliados, tal como preconizado no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, por outro, acreditamos que o carácter pontual e opcional da observação de aulas bem como a sua estreita relação com a dimensão sumativa poderão comprometer a aposta no desenvolvimento profissional dos professores.

A falta de discussão e preparação prévias do modelo é mais um dos constrangimentos apontados. Flores (2009) defende que a falta de envolvimento e participação dos professores na conceção e aplicação do modelo contribuiu para que o mesmo fosse percecionado como uma imposição. Este requisito ganha especial relevo numa profissão marcada pela ausência de uma cultura de avaliação. Um dos elementos-chave na construção de sistemas de avaliação de qualidade, segundo Stronge (2011), é a comunicação que deverá contemplar a comunicação pública e a comunicação privada. Atentemos na primeira por ser a que importa, neste momento, trazer à discussão. A comunicação pública implica o envolvimento dos professores “...como jogadores-chave na concepção do sistema de avaliação” (p. 32), a divulgação do processo e a adequada formação para professores e avaliadores.

A existência de quotas é outro dos constrangimentos apontados (A7, Ar8, D9) e contestado desde a implementação deste novo regime (Flores, 2009), levando a CCAP a recomendar que os seus efeitos sejam ponderados (N.º5/CCAP/2009; n.º 6/CCAP/2011). Para ultrapassar este constrangimento bem como o decorrente da necessidade de proceder a desempate entre docentes com a mesma avaliação, Formosinho e Machado (2010) consideram a criação de uma bolsa regional orientada por júris que, por um lado, atenua a rigidez da bolsa por escola ditada pelos resultados da avaliação externa e, por outro, garanta uma apreciação do mérito por parte de uma entidade externa.

No que diz respeito às representações dos professores acerca da ADD, procurámos primeiramente atentar nas atitudes e reações dos docentes ao processo. Relativamente aos objetivos da ADD, podemos concluir que, em geral, avaliados e avaliadores a sentem como uma mera forma de controlo com o objetivo de “estrangular as progressões na carreira...” (A1, A7) e “...estabelecer uma classificação entre docentes...” (Ar2, Ar5). Os diretores preferem recordar os objetivos consignados na Lei, no entanto, a maioria (D6, D9) reconhece que os mesmos não foram conseguidos.

A mesma dúvida está presente numa das recomendações da CCAP quando refere que “...se corre o risco de a avaliação se constituir num acto irrelevante para o desenvolvimento profissional dos docentes, sem impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos...” e prossegue referindo que tal pode estar relacionado com o “...desvio das finalidades formativas e reguladoras que um processo de avaliação do desempenho profissional deve conter...” (N.º 2/CCAP/2008, p. 1).

Quando questionados sobre os pontos fortes e fracos da ADD, concluímos que, apesar de a maioria se centrar nos pontos fracos, ainda assim sobressaem alguns aspetos positivos apontados, na sua maioria, pelos diretores. Estes consideram que a ADD contribui para “...maior motivação, maior envolvimento...” (D3, D6), leva os docentes a procurar formação (D6), contribui para a reflexão sobre as práticas (D6, D9) e para a abertura da “porta da sala de aula a outras pessoas...” (D6). De facto, vários autores (Azevedo, 2011; Fullan, 2007; Machado & Formosinho, 2008) apontam o desempenho solitário do professor e o seu isolamento em sala de aula como fatores inibidores da discussão e da partilha de experiências e materiais o que em nada contribui para mudanças significativas no contexto educativo. Porém, consideramos que, dificilmente, a mudança advém de atos isolados estigmatizados pelo controlo e certificação e determinados por decisão superior.

Entretanto, os dados recolhidos levam-nos a concluir que o ponto fraco mais apontado pela maioria dos sujeitos avaliados e avaliadores é a valorização da “ação inspetiva e classificativa” (Ar5) em detrimento da dimensão formativa. Já o grupo dos diretores dispersa a sua atenção por vários aspetos: o modo de implementação do processo, a sua uniformização, a falta de contributo para a melhoria das práticas, a relação de proximidade entre avaliadores e avaliados e, por fim, as tensões geradas por “...premiar ao sabor dos contextos” (D9) e por imposição das quotas.

Procurámos ainda compreender quem, no entender dos sujeitos entrevistados, deve ser envolvido no processo de avaliação. Constatámos que a opinião da maioria dos avaliados e avaliadores é favorável ao envolvimento do diretor em todo o processo bem como a intervenção de um avaliador externo devidamente qualificado e “...sem ligação aos avaliados...” (Ar8). Acreditamos que a referência a estas figuras se prende com o rigor e objetividade a que os sujeitos entrevistados aspiram. Quanto ao envolvimento do diretor poderá ainda ter a ver com a possibilidade de, pela posição que ocupa, se encontrar mais capacitado para analisar todo o trabalho desenvolvido pelo docente, aspeto considerado fundamental na perspetiva dos entrevistados, como já constatámos. Curiosamente, nesta fase, somente um avaliado alude ao envolvimento de “professores mais velhos que, reconhecidamente, fossem modelos para os mais novos ...e fizessem o (seu) acompanhamento...” (A1). *Master teachers* na designação de Stronge e recurso considerado essencial pelo apoio e exemplo de práticas. A concessão deste e outros meios, tais como, tempo, apoio na superação de dificuldades e oportunidades de desenvolvimento profissional (Stronge, 2011) poderiam contribuir para se admitir que a “avaliação de professores não é um evento, mas antes um processo dinâmico e evolutivo” (McLaughlin, 1990, citado em Stronge, 2011, p. 34).

A maioria dos sujeitos entrevistados demonstra algumas dúvidas quanto ao envolvimento de alunos e encarregados de educação o que, a acontecer, deveria enquadrar-se “num contexto formativo” (Ar2) e “em moldes bem definidos” (A1, A4), porquanto “não estamos preparados culturalmente” (D3, D6). Somente um entrevistado mostra total adesão a este envolvimento indo ao encontro de Stronge (2011) que prevê o recurso a inquéritos feitos a alunos e pais como uma das fontes de dados essencial na perceção do trabalho em sala de aula. Porém, o mesmo autor acautela que o recurso a esta fonte exige rigor na elaboração dos inquéritos bem como a sua integração numa multiplicidade de dados.

Quanto à influência que o processo teve no clima relacional, somente um avaliado considera que a ADD não afetou as relações interpessoais. A maioria considera que a sua aplicação gerou desconfiança, receio e conflitos o que acabou por se traduzir na intensificação do individualismo e da competitividade. Um número menos representativo considera que teve efeitos contrários o que dependeu, por um lado, das pessoas envolvidas e, por outro, do clima salutar vivido na escola. Ou seja, criou algumas situações de desconforto mas também gerou partilha e, inclusive, “teve o mérito de unir avaliador e avaliado...” (Ar5). Na base de algumas destas tensões terá estado a falta de reconhecimento dos avaliadores e a avaliação interpares, por vezes, concorrentes num mesmo processo com efeitos na progressão na carreira. O reconhecimento de situações de conflitualidade, tal como já aqui referimos, encontra-se presente no normativo vigente que, ao introduzir a figura do avaliador externo, as propõe minimizar. Reconhecemos já, neste trabalho, o papel fundamental que ambos os intervenientes adquirem na construção de um ambiente propício a uma real colaboração. No entanto, somos conduzidos a rememorar Vieira e Moreira (2011) quando referem que a ação do supervisor / avaliador, por estar marcada “...pelos dilemas apoio *versus* avaliação e avaliação *versus* classificação” (p. 23), facilmente encontrará resistência por parte do professor avaliado.

A classificação final não terá contribuído para minorar as tensões geradas durante o processo. Avaliadores e diretores falam, na sua maioria, em pressões, afastamento, divergência e, inclusive, apresentação de recursos. Curiosamente, os avaliados aludem desconhecimento relativamente a esta questão.

Considerámos importante perceber as atitudes dos entrevistados perante a observação de aulas. Na opinião da maioria, não se regista qualquer mudança nas práticas pedagógicas dos professores avaliados. No entanto, um em cada grupo admite que tenham ocorrido quanto mais não seja pela “aproximação ao modelo que todos procuraram fazer” (D9). Para a maioria dos sujeitos entrevistados as aulas observadas constituem exemplo da prática diária na medida em que demonstram o que se faz com alguma regularidade bem como a competência profissional do docente. No entanto, o número de entrevistados com uma perceção menos positiva é mais significativo no grupo de diretores. Apenas um sujeito entrevistado considera que as observações realizadas permitem a construção de uma imagem completa das competências profissionais do professor, isto porque “...conhecemos o trabalho que desenvolvemos...” (A4). Para Flores (2009), este constituiu-se o maior retrocesso

decorrente das alterações aplicadas ao modelo então em vigor. As aulas observadas passam a ser obrigatórias em duas fases da carreira para progressão ou sempre que o docente pretenda aceder a uma menção de destaque. O atual modelo regulado pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, procedeu a ligeiras alterações: as aulas observadas têm carácter obrigatório nos 2.º e 4.º escalões, em qualquer escalão sempre que se pretenda aceder à menção de Excelente e para docentes que obtenham a menção de Insuficiente. De notar ainda que o mesmo diploma determina “... ciclos de avaliação mais longos, coincidindo com a duração dos escalões da carreira...” (Preâmbulo), centra-se no desenvolvimento profissional e visa potenciar a dimensão formativa. Para Machado e Formosinho (2010), o mesmo diploma surge com “...um “duplo sentido”, o de aperfeiçoamento profissional e o de classificação do desempenho docente...” (p. 109) que, tal como Moreira (2009) demonstra, se desenvolvem em dimensões distintas marcadas por divergentes finalidades, princípios, âmbito e relação que se estabelece entre os intervenientes. Esta dualidade de dimensões num mesmo modelo bem como a sua conceção enquanto ato isolado “...ameaça deslocar a supervisão para uma função administrativa de controlo...” (Machado & Formosinho, 2010, p. 109) condicionando a sua dimensão formativa. Entendida ao serviço do desenvolvimento profissional, a supervisão constitui-se como instrumento de apoio e reflexão sobre as práticas numa ação continuada e baseada em contextos participados e colaborativos o que “...encontra obstáculos no contexto da avaliação de desempenho...” (Vieira & Moreira, 2011, p. 38) tanto mais que marcada pelo carácter opcional, pontual e classificativo. Deste modo, a observação surge como “...uma espécie de “exame de competências”, e não como uma oportunidade de desenvolvimento profissional” (p. 38). As mesmas autoras recordam os constrangimentos relacionados com a observação de aulas apontados por Goldhammer et al. (1980) e que, de algum modo, levantam alguma suspeita quanto à sua fiabilidade enquanto instrumento classificativo. O mito da objetividade na recolha de informação, a influência da disposição do observador, os efeitos da sua presença em sala de aula e o desconhecimento do contexto da aula observada são apenas alguns desses efeitos. De modo a contrariar esta conotação negativa e a ultrapassar influências externas, importa adotar uma atitude mais recetiva em relação à observação de aulas, perspetivando-a como “... oportunidade para os professores se envolverem, colaborativamente, na reflexão sobre o seu desempenho profissional e na investigação e discussão de estratégias que permitam melhorar a sua prática” (Reis, 2011, p. 9).

Uma das questões que orientou este estudo prende-se com as perceções dos docentes quanto ao contributo da ADD para o seu desenvolvimento profissional. Para a maioria dos entrevistados, a ADD não traz qualquer mudança a nível da sala de aula. Porém, todos os entrevistados reconhecem um maior envolvimento em atividades o que, segundo a maioria, se relaciona com o processo de avaliação. Os encontros pré-observação e pós-observação constituem-se fases fulcrais no ciclo de supervisão, pelo que questionámos os entrevistados quanto ao seu contributo para a reflexão sobre a prática. A maioria dos avaliados coloca o enfoque na competência do avaliador. Quanto aos diretores, a maioria considera que os referidos encontros “permitem ajustar práticas” (D6, D9). Os avaliadores dispersam-se por estes aspetos e um outro: “a discussão de práticas, de partilha” (Ar5) é mais explorada nas reuniões informais. Para Vieira e Moreira (2011), é fundamental que o ciclo de supervisão se cumpra nas suas três fases porquanto o seu incumprimento compromete a “...dimensão dialógica da observação e a co-responsabilização dos actores...” (p. 31) bem como a sua fiabilidade na medida em que faz prevalecer o parecer do avaliador. Entretanto, as mesmas autoras reconhecem que, muitas vezes, os professores se deparam com falta de disponibilidade, obstáculo que aconselham a ultrapassar para que “...não se perca por completo, o potencial formativo da observação...” nem que, para tal, seja necessário recorrer a correio eletrónico e meios audiovisuais.

Relativamente ao relatório de autoavaliação, a maioria dos sujeitos entrevistados considera que este instrumento acaba por não trazer grande contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores por estes o encararem como “mera formalidade” (A1, A4) apoiada em modelos adotados (Ar2) onde se explana a atividade realizada (Ar5, Ar8, D3, D6), o que não tem sentido (D3, D6) e pode levar a um floreado (Ar5, Ar8). O Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, regulamenta a elaboração deste documento de reflexão com o propósito de “... envolver o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e na melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares dos alunos” (artigo 19.º, ponto 1). Para Day (2011), a autoavaliação não deve ser desconsiderada porquanto permite aos professores a construção de uma apreciação sobre as suas práticas enquadradas num determinado contexto e a (re)estruturação do seu pensamento. Neste sentido, este instrumento é o que melhor serve a promoção da autonomia do professor na medida em que o responsabiliza e envolve na avaliação do trabalho desenvolvido. Ainda aquele autor aponta três formas de autoavaliação: reflexão na, sobre e acerca da

prática, investigação-ação e academias de aprendizagem dos docentes. Centremo-nos na primeira. Assente na conceção do docente enquanto profissional comprometido com a sua prática e com a melhoria do seu ensino através de uma atitude indagatória constante, remete-nos para a conceção de “prático reflexivo” de Schön (1983, 1987). Um profissional comprometido com a reflexão na ação que ocorre durante o ato de ensino e a reflexão sobre a ação que ocorre antes e após a ação e se centra na primeira, no sentido de a analisar e (re)construir em novas práticas. Roldão (2008) prefere a expressão “profissional de ensino analítico e investigativo da prática” (p. 44) uma vez que, para esta autora, a prática reflexiva pressupõe “... (1) o recurso a conhecimento teórico e prático prévios, (2) a teorização problematizadora da situação prática em apreço e (3) a produção de conhecimento susceptível de ser comunicado a outros, e mobilizado noutras situações.” (p. 44). Só assim a reflexão se constitui conhecimento sustentado e rompe com a improdutividade da troca de opiniões a que aludimos anteriormente. Porém, a mesma autora denuncia uma realidade bem diferente nas escolas que não conta com a valorização do conhecimento profissional e de práticas implicadas na (re)construção contínua desse conhecimento. Vários autores (Azevedo, 2011; Fullan, 2007; Nóvoa, 2008) consideram imprescindíveis alterações institucionais que promovam o tempo e espaço necessários à reflexão e ao trabalho colaborativo. Fullan (2007) acredita que a mudança se prende com uma mudança na cultura docente o que se constitui mais difícil de conseguir. Alves e Aguiar (2013), aludindo especificamente à autoavaliação, recordam ainda outras limitações denunciadas por Barbier (1990) no que diz respeito à “...fiabilidade, objetividade e precisão...” (p. 160) uma vez que, ao ser realizada pelo próprio, pode conduzir à sobrevalorização do trabalho realizado ou, por outro lado, à dificuldade em defender a realização de práticas merecedoras de uma menção superior sem que, com isso, não seja mal-interpretado.

Nenhum dos entrevistados revela conhecimento da elaboração de planos de formação em resposta às necessidades de formação dos professores avaliados. O diploma que regulamenta a ADD prevê a elaboração de um plano de formação proposto pelo avaliador ou avaliadores para professores que obtenham a menção de Regular ou Insuficiente no ciclo avaliativo (Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, artigo 23.º pontos 5 e 6), igualmente previsto pelos diplomas que o precederam. Na Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida, são denunciadas a escassez de incentivos oferecidos à formação contínua de professores e a professores que

manifestem “...dificuldades nas suas práticas de ensino...” (Canário, 2008, p. 134) bem como a inutilidade de muitos programas de formação contínua (Nóvoa, 2008). Esta constatação deriva do reconhecimento de o professor se envolver em processos de aprendizagem ao longo da vida.

No que respeita à adequação do modelo de ADD ao nível de experiência dos professores, a maioria dos sujeitos entrevistados considera que os primeiros anos da carreira requerem um maior acompanhamento. Esta conceção é mais significativa no grupo de avaliados e no grupo de diretores. Vários autores consideram crucial um maior acompanhamento e supervisão nos primeiros anos de carreira de jovens professores (Azevedo, 2011; Fullan, 2007; Nóvoa, 2008) tanto mais que o período de integração na profissão pode afetar o resto da carreira (Azevedo, 2011; Fullan, 2007).

Relativamente à conciliação das funções sumativa e formativa no modelo de ADD, somente um sujeito entrevistado (D6) considera que as duas funções são indissociáveis. A maioria considera que se privilegia claramente a função sumativa. Esta opinião generalizada está associada à função atribuída ao avaliador que, segundo a maioria, não pode servir o propósito da dimensão formativa tanto mais que “...não há tempo ...” (Ar2, Ar8). Stronge (2011), defensor da compatibilização das duas dimensões num mesmo sistema, reconhece o fracasso de diversos sistemas de avaliação por, frequentemente, não serem postos ao serviço do desenvolvimento e da melhoria. Nestes casos, a avaliação de professores resulta numa formalidade a cumprir. Para que a ADD concilie as duas dimensões num sistema de qualidade, Stronge (2011) propõe a conjugação de três elementos-chave: comunicação, colaboração e comprometimento organizacional. No âmbito da comunicação, o autor recorda um outro aspeto, para além do já referido neste trabalho: a comunicação privada. Para o autor, a “...comunicação bilateral contínua entre o avaliador e o professor...” (p. 32) é fundamental para que se concretize a documentação do processo, a informação sobre o desempenho e a eventual resolução de problemas.

No âmbito da subcategoria organizacional, todos os sujeitos entrevistados reconhecem uma estreita relação entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional. No seu entender, a organização ganha com um maior incentivo à formação e com docentes qualificados e comprometidos com o seu desenvolvimento profissional. No entanto, somente um sujeito entrevistado vê um claro contributo da ADD para com o desenvolvimento da escola por considerar que “...a qualidade da educação ... e o desenvolvimento da escola estão estritamente dependentes

da avaliação...” (Ar8) e um outro por poder “implicar autoformação” (D9). A maioria dos avaliados admite esse contributo desde que prevalecesse a dimensão formativa. Vários autores (Alarcão, 2002; Azevedo, 2011; Bolívar, 2000, Fullan, 2007; Marcelo, 2009; Roldão, n.d.) reconhecem a importância da construção do crescimento individual que exige tempo e espaço individuais. No entanto, essa construção só ganha real pertinência pelo contributo possível para a equipa já que se reconhece igualmente que “...trabalhar colaborativamente permite pois ensinar mais e melhor” (Roldão, n.d., p.28). Deste modo, a escola constitui-se contexto de trabalho e de aprendizagem para todos. Alarcão (2001) adverte: “uma organização inflexível, com uma estrutura excessivamente hierarquizada, silenciosa no diálogo entre setores, cética em relação às potencialidades dos seus membros, descendentemente pensada em todas as suas estratégias estará fadada ao insucesso” (p. 26). Por isso, a autora desafia ao diálogo, à partilha, à reflexão e à iniciativa como o caminho para a construção de uma escola reflexiva. Nesta perspetiva, a supervisão ganha uma nova abrangência em que todos os professores se assumem como supervisores com a função de promover oportunidades de partilha, reflexão e colaboração, ou seja, “...condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagatória, portanto, com um espírito de investigação...” (Alarcão, 2009, p. 120).

Outra das questões colocadas neste trabalho prende-se com as expectativas dos professores em relação ao novo modelo de ADD.

Relativamente às alterações a implementar, constatamos que as mesmas têm por referência os diplomas que regulamentaram os dois primeiros ciclos de avaliação, no entanto, são igualmente feitas propostas relacionadas com o normativo vigente.

De um modo geral, podemos concluir que a maioria das sugestões vai ao encontro de constrangimentos anteriormente apontados pelos três grupos de entrevistados.

A que merece referência por parte da maioria dos entrevistados prende-se diretamente com a implementação de um modelo mais assente na dimensão formativa, nomeadamente pela criação de “...espaços de formação, de partilha, de troca de ideias...” (Ar5, Ar8). Esta conceção vai ao encontro de Azevedo (2011) que considera que um clima propício ao crescimento de uma organização assenta na reflexividade, no diálogo e na capacidade de partilha dos seus membros unidos num mesmo objetivo de melhoria que a todos compromete. Deste modo, embora seja de valorizar o trabalho individual de cada professor, do trabalho em equipa surgem novas formas de atuar,

respostas a problemas sentidos por cada professor e ideias inovadoras. Fullan (2007) observa que a aprendizagem profissional dos professores só poderá ocorrer se o coletivo de professores estiver implicado diariamente nessa aprendizagem no local onde trabalha. Este desiderato exige alterações organizacionais propícias ao trabalho em equipa e, mais importante, uma mudança da cultura profissional, ambas promotoras de oportunidades de confrontação de ideias e de práticas no contexto em que os professores trabalham. A colegialidade assume, pois, um papel determinante na criação de oportunidades para prestar e receber apoio, condição *sine qua non* numa profissão diariamente confrontada com situações diversas e complexas.

A observação de aulas seria outro aspeto a alterar pela obrigatoriedade no 2.º e 4.º escalões, o número demasiado limitado, a calendarização prévia e a sua indexação à mudança de escalão. Um estudo realizado por Goodlad (1984), citado em Fullan (2007), remete para o isolamento autónomo do trabalho dos professores, uma autonomia exercida ao serviço do isolamento e não de um diálogo enriquecedor. No mesmo estudo, a maioria dos professores reconheceu nunca ter observado aulas de um outro professor embora gostassem de ter essa oportunidade. As mudanças, poucas, já se fazem sentir, no entanto, esbarram em diversos obstáculos. Muitos professores optam pelo isolamento uma vez que este se apresenta menos arriscado do que abrir as portas da sala de aula também, ou especialmente, a colegas de trabalho (Fullan, 2007). Para Elmore (2004, citado em Fullan, 2007), a questão é muito simples: a aprendizagem profissional em contexto é a que, de facto, se traduz em mudança nas e das salas de aula. No entanto, o mesmo autor denuncia a escassez de oportunidades para que os professores se envolvam em aprendizagem contínua e sustentada sobre as suas práticas nos locais onde exercem as suas funções, ou seja, oportunidades para observar e ser observados pelos seus colegas de uma mesma escola ou, inclusive, de outras escolas com problemas semelhantes. Esta mudança exige o comprometimento de todos, individual e coletivamente (Fullan, 2007). Não acreditamos que a observação de aulas imposta por decreto conduza a essa mudança tanto mais que marcada por uma “... lógica de prestação de contas com efeitos na carreira...” (Vieira & Moreira, 2011, p. 15).

Conforme já abordado neste trabalho, algumas das tensões geradas pelos anteriores modelos terão estado relacionadas com a falta de reconhecimento dos avaliadores bem como com a avaliação interpares. O atual modelo de avaliação, Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, propõe-se minimizar conflitos por recurso a uma bolsa de avaliadores externos a quem se exige formação nesta área. No

entanto, pelos dados recolhidos, também esta figura merece algumas reservas por parte de alguns entrevistados, nomeadamente, por se desconhecer a sua competência. Assumindo que se conheçam os requisitos exigidos na constituição da bolsa de avaliadores, esta suspeição remete-nos para a dificuldade, já referida, em “desprivatizar” a sala de aula tanto mais que numa situação marcada pelo estatuto assimétrico dos participantes e “...entendida como uma acção de verificação e controlo da acção docente, exercida por um sujeito avaliador sobre um sujeito avaliado” (Vieira & Moreira, 2011, p. 15). A avaliação feita pelo avaliador externo é ainda considerada redutora por não conseguir abarcar todo o trabalho desenvolvido pelo docente e por se restringir a duas aulas. Em alternativa a este recurso, surge uma proposta concreta por parte de dois sujeitos entrevistados: criação de equipas de professores que “...se dedicassem em exclusivo à ADD...” (Ar2, Ar5). Stronge (2011) considera que um dos recursos essenciais para o desenvolvimento profissional se prende com a disponibilização de *master teachers* ou professores modelo que apoiem a melhoria de outros docentes e que abram as portas das suas salas de aula para que outros professores possam observar as suas aulas.

Outra alteração teria a ver com a formação uma vez que, segundo alguns entrevistados, a formação contínua se realiza em resposta ao mero cumprimento dos requisitos previstos para a avaliação de desempenho e para a progressão na carreira e que não existe um “...elo de ligação entre a necessidade de melhoria dos avaliados com um plano de formação...” (Ar5). Conforme nos foi possível observar, o normativo que regulamenta a ADD prevê a elaboração de um plano de formação proposto pelo(s) avaliador(es) sempre que haja lugar a atribuição de menção de Regular ou Insuficiente o que não ocorreu em qualquer um dos agrupamentos em estudo. Não nos parece, no entanto, que esta situação signifique ausência de dificuldades a refletir, êxitos a estudar, propostas de ação a analisar. Rememoremos, pois, o apelo feito por alguns autores (Azevedo, 2011; Nóvoa, 2008) no sentido de se integrar o trabalho de formação na realidade escolar próximo dos sucessos e insucessos, à semelhança do trabalho desenvolvido por outros grupos profissionais implicados na reflexão diária e sistemática na ação concreta.

As expectativas concretizadas com as mudanças aplicadas pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, não são significativas de acordo com os dados analisados. De facto, somente a introdução da figura do avaliador externo é considerada positiva por um em cada grupo de entrevistados o que nos leva a pensar

que, à exceção deste aspeto, os entrevistados consideram que o atual normativo não traz alterações significativas aos anteriores diplomas.

A dimensão formativa merece, mais uma vez, especial destaque quando questionamos sobre os efeitos que se esperaria de um sistema de avaliação. De facto, a maioria dos sujeitos entrevistados invoca um sistema de avaliação com contributos significativos para a melhoria da prática pedagógica, sucesso escolar, relações interpessoais, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional. Dois entrevistados (A1, Ar8) apontam para a distinção do mérito. Perfilhamos o parecer de Vieira e Moreira (2011) quando alertam para a impossibilidade de articular as dimensões formativa e sumativa num mesmo processo. Assim, importa repensar os contextos de trabalho e transformá-los em contextos de aprendizagem, também dos professores, também da escola. No entanto, para que a mudança se concretize deve surgir de uma necessidade e desejo sentidos pela escola e não de imposições externas que transformam os professores em “...peças de uma engrenagem em que não acreditam e não amam” (Santos Guerra, 2000, p. 12). Uma organização aprendente (Bolívar, 2000) ou uma escola reflexiva (Alarcão, 2002) alicerça-se na reflexão e na colaboração como forma de sustentar o seu próprio desenvolvimento e o dos seus professores. Esta nova postura exige condições organizacionais (Azevedo, 2011; Nóvoa, 2008; Santos Guerra, 2000) mas exige também alterações na cultura docente (Fullan, 2007; Roldão, n.d.; Santos Guerra, 2000). A colegialidade surge como um imperativo à aprendizagem pois que “... quando não se estabelece diálogo, a aprendizagem entra em curto-circuito” (Santos Guerra, 2000, p. 62). Tal como este autor, convoquemos também Hargreaves (1996, citado em Santos Guerra, 2000) para nos ajudar a reforçar esta conceção: “se uma das heresias mais importantes da mudança educativa é a cultura do individualismo, a colaboração e a colegialidade são fundamentais para a ortodoxia da mudança” (p. 62).

*O Contributo da Avaliação do Desempenho Docente para o Desenvolvimento Profissional:  
A Perspetiva dos Diretores e dos Docentes Avaliadores e Avaliados*

---

## **CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES**

Nesta fase, propomo-nos apresentar uma síntese final com as conclusões a que este estudo nos conduziu e com algumas reflexões que consideramos pertinentes por referência às questões e objetivos que orientaram este trabalho. Importa rememorar a questão de partida que norteou a nossa investigação: de que modo a ADD contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva dos diretores e dos docentes avaliadores e avaliados.

Assim, no que diz respeito à operacionalização do processo, a análise dos dados aponta para a preocupação com o cumprimento dos normativos em vigor pela constituição de uma CCAD que coordenou a aplicação do sistema, definiu a sua calendarização e elaborou a proposta de instrumentos de registo. Igualmente perceptível é o aumento do volume de trabalho inerente à fase de implementação de todo o processo, uma vez que são mencionadas reuniões frequentes, admissível num processo de contornos complexos, marcado pela falta de preparação (Flores, 2009).

As opiniões divergem quanto à participação dos professores na elaboração dos instrumentos de registo. Por um lado, avaliadores e diretores partilham da opinião que todos os professores foram convidados a participar na sua elaboração o que resultou, ocasionalmente, na reformulação das propostas apresentadas. No entanto, os docentes avaliados não têm a mesma perceção e consideram que a solicitação de parecer obedeceu ao cumprimento de uma mera formalidade vazia de consequências o que, a acontecer, obstrui à construção do clima de confiança e apropriação do processo, essenciais na implementação de um sistema desta natureza (Stronge, 2011). Entretanto, foi considerado, quase por unanimidade, que os instrumentos construídos encerram um elevado grau de subjetividade o que reforça a pertinência do envolvimento de todos os professores na sua conceção (CCAP). Mais, não nos esqueçamos da dificuldade em quantificar as complexas situações que ocorrem numa sala de aula (Alarcão & Tavares, 2003).

Embora se admita a realização de sucessivos ajustamentos aplicados ao processo, quer por imposição interna decorrentes de alterações à calendarização das aulas observadas, a que não é alheia a falta de tempo para a sua operacionalização (Flores, 2009), quer por imposição externa decorrentes das sucessivas alterações ao normativo legal em resposta às reivindicações dos professores, subsiste o parecer generalizado de que o processo decorreu dentro da normalidade. Entretanto,

constatamos que as adequações à calendarização das aulas observadas não obstaram ao cumprimento do ciclo supervisivo constituído por três fases essenciais (Reis, 2011), esforço mais reconhecido por parte de avaliadores e diretores, nem à realização de reuniões informais que ocorreram por iniciativa de um dos participantes no ato avaliativo.

Entretantes, a implementação do processo fica marcada por diversos constrangimentos. A observação de aulas surge como um dos aspetos mais negativos. Os avaliados ressaltam o reduzido número de aulas observadas que inviabiliza a representatividade de todo o trabalho desenvolvido pelo docente. Avaliadores e diretores destacam o artificialismo e a congregação de esforços registados naqueles dois momentos. A dimensão sumativa é claramente sobrevalorizada, comprometendo o propósito anunciado nos referentes legais que se propõem centrar a sua ação no desenvolvimento profissional e potenciar a dimensão formativa da avaliação, o que assenta num processo cíclico e moroso de reflexão e (re)construção de práticas (Alarcão & Tavares, 2003). Outro elemento sensível é a falta de reconhecimento dos avaliadores, um grupo surgido da urgência de implementação do novo regime de avaliação (Formosinho & Machado, 2003), a quem a formação concedida não conseguiu legitimar. Também a avaliação interpares fomentou tensões decorrentes da proximidade entre os participantes e do estatuto de opositores a uma mesma menção. Outros aspetos considerados negativos prendem-se com a perceção de um processo imposto, sem a devida discussão e preparação e a determinação de uma dotação que desvirtua o reconhecimento do mérito.

Outro dos nossos intuitos incidiu sobre as representações dos professores acerca da ADD. Avaliadores e avaliados consideram que a sua implementação visa tão-somente dificultar a progressão na carreira e atribuir uma classificação o que, provavelmente, contribui para uma imagem negativa onde os pontos fracos, maioritariamente relacionados com o desmerecimento da dimensão formativa, merecem destaque. Os diretores preferem destacar os propósitos consignados nos normativos, ainda que gorados. Atribuem-lhe uma maior motivação, envolvimento, reflexão sobre as práticas, formação e abertura da sala de aula. Ainda assim, também lhe reconhecem pontos fracos: a implementação precipitada, a uniformização do processo, a ineficácia quanto à melhoria das práticas e as tensões em resultado da relação de proximidade entre os participantes e por imposição da dotação.

Para avaliados e avaliadores, o processo de avaliação deve contar com o envolvimento da figura do diretor e de um avaliador externo devidamente qualificado. Por outro lado, o envolvimento de encarregados de educação e alunos, aventado por alguns entrevistados, merece reservas e, a acontecer, exigiria um enquadramento formativo. O normativo vigente admite a existência de situações de conflitualidade que se propõe minimizar. De facto, conclui-se que o clima relacional nas escolas foi afetado com a implementação da ADD que se afigura um processo gerador de desconfiança, receio e conflitos, situação agravada com a atribuição da classificação final. Curiosamente, os efeitos desta não são notados por avaliados que manifestam desconhecimento relativamente a esse assunto.

Os efeitos da observação de aulas nas atitudes e práticas dos professores não são visíveis para os entrevistados. A maioria considera que aquelas não conduziram a qualquer mudança e, embora constituam exemplo da prática diária do professor pela exteriorização da sua competência profissional e da prática regular, não permitem a construção de uma imagem completa das suas competências. Assim perspetivada, a observação de aulas constitui-se numa mera função administrativa de controlo desviada da função formativa ao serviço do desenvolvimento profissional (Machado & Formosinho, 2010).

No que diz respeito ao contributo da ADD para o desenvolvimento pessoal e profissional, a análise dos dados recolhidos demonstra que a ADD não é considerada como um instrumento que gere mudanças ao nível da sala de aula, no entanto, a maioria reconhece-lhe mudanças ao nível *meso*, tais como, um maior envolvimento em atividades por parte dos docentes em avaliação conquanto que por exigência do processo. Perfilhamos da conceção veiculada por Fullan (2007) de que mudanças pontuais desvinculadas do sistema são efémeras. Mais, uma mudança ampla jamais será alcançada enquanto a preocupação dos professores se restringir à sua sala de aula e não abarcar o sucesso dos outros professores e de toda a escola. O desenvolvimento profissional dos professores depende de oportunidades de aprendizagem coletiva diária, da exposição a outros modos de pensar e atuar, da confrontação com as suas próprias normas, da possibilidade de observar e ser observado na concretização de novas práticas (Fullan, 2007). Defendemos, neste trabalho, que esta aprendizagem só é possível em contextos colaborativos que, dificilmente, encontram resposta em momentos marcados pela imposição e pontualidade.

A literatura considera os encontros pré-observação e pós-observação como fases fulcrais no ciclo de supervisão porquanto viabilizam a dialogicidade e corresponsabilização dos participantes (Vieira & Moreira, 2011). No entanto, uma das ilações que podemos retirar deste estudo é que o contributo destes momentos para a reflexão sobre as práticas não é, de um modo geral, muito perceptível, embora avaliadores e diretores façam sobressair um aspeto: os primeiros, a competência do avaliador nessa promoção; os segundos, a regulação de práticas. Estas conclusões remetem-nos para Formosinho e Machado (2010) quando recordam que a associação da supervisão à avaliação de desempenho compromete a sua atuação enquanto dispositivo ao serviço da melhoria das práticas tanto mais que, neste contexto, há uma forte probabilidade de desencadear nos avaliados mecanismos de defesa. Deste modo, o propósito de reflexão, questionamento e análise conjunta de soluções, mesmo que apoiada pela ação de um supervisor experiente e qualificado, colide com a necessidade e esforço aplicados em iludir e colaborar passivamente.

Esta inclinação pode igualmente constituir-se um entrave aquando da elaboração do relatório de autoavaliação. De facto, por vezes, regista-se uma tendência para sobrevalorizar o trabalho desenvolvido, dificuldade em proceder a uma autocrítica justa ou, também frequente, dificuldade em defender a atribuição de uma menção superior (Machado, Costa & Alves, 2013), o que pode igualmente comprometer o objetivo a que se propõe o relatório de autoavaliação. Este pretende ser um documento de reflexão que envolva o professor no seu desenvolvimento profissional e na melhoria do processo de ensino-aprendizagem (Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro). Porém, no entender dos entrevistados, o seu contributo é pouco expressivo porquanto resulta no cumprimento de uma formalidade onde ressalta o carácter meramente explanatório.

Os dados empíricos permitem-nos concluir que a maioria dos entrevistados reconhece a necessidade de um maior acompanhamento no período de integração na carreira o que anteveria um modelo de avaliação e avaliadores ao serviço da dimensão formativa que, no entendimento da maioria, está claramente comprometido pelo ónus da dimensão sumativa. Sentir corroborado, provavelmente, pela ausência de evidências relativamente à elaboração de planos de formação em resposta às necessidades de formação dos professores avaliados.

Os dados atestam que a maioria dos entrevistados considera existir uma estreita relação entre o desenvolvimento profissional e organizacional uma vez que docentes qualificados e comprometidos com o seu desenvolvimento profissional se apresentam

como uma mais-valia para a organização. No entanto, não se identifica no processo de ADD, tal como se encontra instituído, o elemento catalisador do desenvolvimento da escola. Estas conclusões conduzem-nos a recordar que o trabalho e desenvolvimento individuais ganham pertinência pelo contributo possível para com o trabalho em equipa (Azevedo, 2011; Fullan, 2007; Marcelo, 2009; Roldão, n.d.), onde a reflexividade possa conquistar o espaço e o tempo necessários à prossecução de melhorias lentas e graduais que beneficiem o desenvolvimento da organização (Azevedo, 2011).

Finalmente, outra questão levantada neste estudo prende-se com as expectativas dos docentes face ao novo modelo de avaliação. De um modo geral, os inquiridos consideram que o novo modelo não traz alterações significativas ao sistema de avaliação de desempenho tanto mais que as propostas de alteração a implementar, ancoradas nos modelos anteriores bem como no atual modelo de ADD, regulado pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, incidem na dimensão sumativa, na observação de aulas, nos avaliadores e na formação.

Assim, os docentes acreditam que um sistema de avaliação assente na dimensão formativa poderia, de facto, contribuir para o seu desenvolvimento profissional e para a melhoria dos resultados dos alunos. No atinente à observação de aulas, as áreas de melhoria prendem-se com a obrigatoriedade em determinados escalões, o número reduzido, a calendarização prévia e a indexação à progressão na carreira. Por fim, os docentes consideram que falta uma relação estreita entre as necessidades de formação dos professores e a formação realizada, fator que também compromete a aposta no desenvolvimento profissional.

Um dos aspetos mais sensíveis continua a ser a figura do avaliador. Se os dois primeiros ciclos avaliativos foram palco de tensões decorrentes das relações de proximidade entre os participantes no ato avaliativo e da falta de reconhecimento dos avaliadores, a introdução da figura do avaliador externo parece responder somente às expectativas de um número pouco expressivo de docentes. Para a maioria, o distanciamento e a ação pontual dificilmente podem contribuir para um processo assente na melhoria e desenvolvimento profissional. Assim, defendem que um sistema de avaliação se deve ancorar na dimensão formativa para que, de facto, contribua para o desenvolvimento profissional e organizacional. Não esqueçamos que até autores que defendem a compatibilização das duas dimensões num mesmo sistema também argumentam que, para que o avaliador possa supervisionar, deve poder exercer a sua ação com frequência (Stronge, 2011).

Iniciámos o nosso estudo, admitindo a possibilidade de nos depararmos com perceções distintas por força das funções desempenhadas por cada grupo de entrevistados. Embora nos pareça legítimo concluir que, salvo no atinente a alguns aspetos pontuais, os olhares sobre a ADD não se revelam muito diferentes, não podemos deixar de notar um sentimento de exclusão mais marcado no grupo de avaliados. A urgência na implementação de um novo regime de avaliação comprometeu a discussão e a preparação essenciais à apropriação que um processo destes exigia. A falta de envolvimento e participação contribuíram para o sentimento de um processo imposto ao qual se tinha de dar cumprimento (Flores, 2009) que parece manifesto em todos os inquiridos. Porém, a preocupação com a execução da produção normativa do topo pode ter acentuado a separação entre quem é avaliado e quem avalia, mais visível nos aspetos relacionados com a operacionalização da ADD. A perspetiva de quem esteve mais implicado na definição de procedimentos remete para uma visão menos crítica relativamente a este aspeto.

Em síntese, embora os normativos que têm regulado este novo regime de avaliação proponham centrar a sua ação no desenvolvimento profissional, a perceção dominante é de um instrumento eminentemente sumativo ao serviço da certificação e controlo da progressão na carreira. Deste modo, perde-se o impacto positivo que poderia trazer ao nível da sala de aula e ao nível da escola com repercussões reais no desenvolvimento profissional dos docentes, na melhoria do ensino e na melhoria da escola. A única alteração reconhecida ao atual normativo prende-se com a introdução da figura do avaliador externo que, se por um lado, se apresenta com a legitimação e reconhecimento garantidos pelos requisitos definidos no normativo, por outro, a sua ação pontual e classificativa reforça a natureza sumativa do modelo. Talvez seja esta a origem da indefinição relativamente ao avaliador externo que nos parece evidente no discurso dos entrevistados pois que, embora o elejam como uma das figuras envolvidas no processo de avaliação, não deixam de se interrogar quanto ao desempenho da sua função.

Terminamos convictos da crescente necessidade da construção de contextos de trabalho assentes na colaboração e na colegialidade que garantam aos professores a possibilidade de aprenderem uns com os outros diariamente. Através do diálogo, da observação mútua, do confronto de ideias, da partilha e da reflexão “... assente na acção concreta, nas dificuldades e nos êxitos alcançados ...” (Azevedo, 2011, p. 314) será,

certamente, possível começar a delinear, paulatinamente, o caminho para uma nova escola. Este percurso requer mudanças ao nível institucional com a promoção do espaço e do tempo que possibilitem a construção e sustentação destas dinâmicas de trabalho. Reconhecemos que os tempos difíceis que atravessamos entregaram as escolas a uma austeridade pouco sensível ao investimento necessário a estas mudanças. Enquanto aguardamos, acreditamos poder estar nas mãos dos professores a constituição de oportunidades de aprendizagem colaborativa que os implique e comprometa com a melhoria da organização como um todo e lhes permita passar de executantes passivos a “actores-autores” (Azevedo, 2011, p. 314) da sua aprendizagem profissional conducente à construção de uma nova consciência profissional, emancipadora e autonomizante.

Das lideranças de topo espera-se uma nova visão na concessão do tempo e espaço possíveis à concretização deste desiderato. Das lideranças intermédias a promoção de trabalho em equipa desde a planificação de aulas à reflexão e (re)construção de práticas.

O interesse e a atualidade deste tema não se esgotaram na profusão literária e contestação de que já foi alvo. Continua a ser um tema atual e a merecer o destaque que as implicações pessoais e profissionais lhe conferem. Neste sentido, consideramos que deve ser objeto de estudo sistemático. O atual normativo, Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, aponta neste sentido quando se propõe, “durante o quarto ano de vigência do presente diploma...”, proceder “... à avaliação do regime de avaliação do desempenho docente por ele estabelecido...” (Capítulo IV, artigo 30.º, ponto 6).

Tendo em conta que o atual normativo perfaz este ano metade da sua vigência, consideramos pertinente um estudo que afira do contributo deste *design* para com o desenvolvimento profissional dos professores e para com o desenvolvimento da organização. Neste contexto, o papel do avaliador externo surge como crucial. Assim, consideramos igualmente importante analisar se a introdução da figura de um avaliador externo devidamente qualificado se constitui condição para a) garantir a aceitação e legitimação por parte dos professores e b) potenciar a dimensão formativa da avaliação. Igualmente interessante seria analisar o impacto que a reorganização das escolas e agrupamentos em mega agrupamentos traz à sedimentação de processos de trabalho colaborativo sem deixarmos de atentar às palavras de Azevedo (2011) quando denuncia que “...deste modo, a concentração provoca maior isolamento” (p. 101).

Não gostaríamos de terminar o nosso estudo sem abordarmos as limitações que encontrámos ao longo do caminho percorrido feito de “...hesitações, desvios e incertezas...” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 29).

A primeira prendeu-se precisamente com este sentir que, tantas vezes, revigorado no *stress* e trabalho diários, entorpece e esmorece a vontade de prosseguir.

A segunda esteve relacionada com a dificuldade em selecionar os agrupamentos a estudar e em encontrar colaboradores integrados nos três grupos que definíamos à partida. Não esqueçamos que, sem desmerecer o acesso privilegiado ao contexto, considerámos importante selecionar ambientes diversificados e atores que garantissem pontos de vista diferenciados em consideração às palavras de Santos Guerra (2003) “a maneira de ver um conflito mudará – mesmo no caso de existir a intenção de descrever fielmente a situação – consoante a óptica na qual for narrado” (p. 91).

A terceira teve a ver com a dimensão da amostra que, ainda assim, procurou garantir a presença da diversidade de atores envolvidos no processo em estudo.

Não esqueçamos ainda as implicações pessoais e profissionais que o caminho percorrido induziu.

A primeira relaciona-se com a oportunidade de desenvolvimento profissional e, por consequência, pessoal que, certamente, não deixará de se refletir no trajeto profissional do investigador.

A segunda prende-se com o contributo que este trabalho possa trazer para a reflexão sobre um tema que interessa a todos aqueles que se entregam diariamente à fascinante missão de ensinar e acreditam, tal como o investigador, que a escola necessita de uma oportunidade de mudança e se questionam, tal como o investigador, sobre se este é o caminho que conduz a essa MUDANÇA.

## **BIBLIOGRAFIA**

*O Contributo da Avaliação do Desempenho Docente para o Desenvolvimento Profissional:  
A Perspetiva dos Diretores e dos Docentes Avaliadores e Avaliados*

---

## **BIBLIOGRAFIA**

Afonso, A. J. (2002). *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação: Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez Editora.

Afonso, A. J. (2010). Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. 26 (1), 13-30.

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 173-188). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Arthmed Editora. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>. Consultado a 10 de maio de 2012.

Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2008). Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel, (Org.). *Supervisão pedagógica. Princípios e práticas* (8.<sup>a</sup> edição, pp. 11-56). São Paulo: Papyrus Editora. Disponível em: [http://books.google.com.br/books?id=wIPogJGwD0gC&pg=PA51&dq=defini%C3%A7%C3%A3o+de+supervis%C3%A3o+pedag%C3%B3gica&hl=pt-PT&ei=u9DTTryECMPL8QPwnaDxCg&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CDYQ6AEwAA#v=onepage&q=defini%C3%A7%C3%A3o%20de%20supervis%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica&f=false](http://books.google.com.br/books?id=wIPogJGwD0gC&pg=PA51&dq=defini%C3%A7%C3%A3o+de+supervis%C3%A3o+pedag%C3%B3gica&hl=pt-PT&ei=u9DTTryECMPL8QPwnaDxCg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CDYQ6AEwAA#v=onepage&q=defini%C3%A7%C3%A3o%20de%20supervis%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica&f=false). Consultado a 27 de novembro de 2011.

Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=119>. Consultado em 4 de fevereiro de 2012.

Alarcão, I., Leitão, Á. & Roldão, M. (2009). Prática Pedagógica Supervisionada e Feedback Formativo Co-constutivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores* 1(3), 02-29.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed. revista e atualizada). Coimbra: Livraria Almedina.

Alves, M. & Aguiar, J. (2013). O sistema de avaliação de desempenho docente: tensões e desafios nas escolas e nos professores. In Machado, E., Costa, N. & Alves, M. (Org.) (2013). *Avaliação de Desempenho Docente. Compreender a Complexidade, Sustentar a Decisão*. (pp. 125-166). Santo Tirso: De Facto Editores.

Alves, M. & Machado, E. (Org.). (2008). *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos*. V. N. Famalicão: De Facto Editores.

Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., André, M. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 75-86. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=119>. Consultado em 1 de junho de 2012.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Políticas Públicas de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Baptista, J. (2009-2010). Inclusão e Desenvolvimento. A face oculta da exclusão escolar. *Gestão e Desenvolvimento* (17-18), 123-140.

Baptista, J. (2011). *Introdução às Ciências da Educação: Temas e problemas da educação inclusiva*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, J. (2007), A história das instituições escolares: a escola como objecto de estudo, in J. Pintassilgo, L. Alves, L. Correia, M. Felgueiras. (Orgs.). *A História da Educação em Portugal: balanço e perspectivas*. Porto: Edições ASA.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2000). *Los Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden: Promesa y realidades*. Madrid: Editorial La Muralla.

Canário, R. (2008). *Relatório Geral – Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores*. In Comunicações. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. Portugal 2007. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: ME, DGRHE. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/687>. Consultado em 5 de janeiro de 2014.

Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.

Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Org.). (2002). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar, Curitiba* (31), 213-230.

Damião, M. (2011). Algumas Considerações de Ordem Crítica à Perspectiva da Prática Reflexiva. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Extra-Série. 455-466.

Darling-Hammond, L. (2011). Reconhecer e potenciar a eficácia docente: guia para decisores políticos. In Flores, M. (Org). (2011) *A Avaliação de Professores numa Perspectiva Internacional: Sentidos e Implicações*. (pp. 197-235). Maia: Areal Editores.

Day, C. (2011). Formas de avaliação docente em Inglaterra: Profissionalismo e Performatividade. In Flores, M. (org). *A Avaliação de Professores numa Perspectiva Internacional: Sentidos e Implicações*. (pp. 141-161). Maia: Areal Editores.

Donaldson, S. & Lipsey, M. (2006). Roles for Theory in Contemporary Evaluation Practice: Developing Practical Knowledge. In I. Shaw, J. Greene & M. Mark (Ed.) *The Sage Handbook of Evaluation*. (Chap.2, pp. 56-75). New Delhi: Sage.

Estrela, A., Eliseu, M., & Amaral, A. (2007). Formação Contínua de Professores em Portugal. O Estado da Investigação. In A. Estrela (org.). *Investigação em Educação: Teorias e Práticas*. (pp. 309 – 319). Lisboa: Educa.

Flores, M. (2009). Da Avaliação de Professores: Reflexões sobre o caso Português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (1), 240-256.

Flores, M. (org). (2011) *A Avaliação de Professores numa Perspectiva Internacional: Sentidos e Implicações*. Maia: Areal Editores

Flores, M. & Ferreira, F. (2009). The Induction and Mentoring of New Teachers in Portugal: contradictions, needs and opportunities. *Research in Comparative and International Education*, volume 4 (1), 63-73.

Formosinho, J. & Machado, J. (2008). CURRÍCULO e ORGANIZAÇÃO as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, volume 8 (1), 5-16.

Formosinho, J. & Machado, J. (2010). Os professores e a diferenciação docente – Da especialização de funções à avaliação de desempenho. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho. *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. (Cap. 4, pp. 77-95). Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

Graça, A., Duarte, A., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., Diogo, J., Neves, P., Santos, R. (2011). *Avaliação do Desempenho Docente. Um guia para a ação*. Lisboa: Lisboa Editora, S.A.

Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Estoril: Princípia Editora, Lda.

Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Lessard-Hébert, M. & Goyette & G., Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Rolo & Filhos – Artes Gráficas, Lda.

Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Lima, L. (org.) (2011). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Machado, J. & Formosinho, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento – Para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho. *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. (Cap. 5, pp. 97-118). Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

Machado, E., Costa, N. & Alves, M. (Org.). (2013). *Avaliação de Desempenho Docente. Compreender a Complexidade, Sustentar a Decisão*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 7 – 22. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Consultado em janeiro de 2014.

Mark, M., Greene, J. & Shaw, I. (2006). The Evaluation of Policies, Programs and Practices. In I. Shaw, J. Greene & M. Mark (Ed.) *The Sage Handbook of Evaluation*. (pp. 2-30) New Delhi: Sage.

Mesquita-Alves, F., Costa, J. & Costa, N. (2013). Supervisão entre pares em contexto de avaliação de desempenho docente: estudo de caso sobre o segundo ciclo de avaliação (2009-2011). In Machado, E., Costa, N. & Alves, M. (Org.). *Avaliação de Desempenho Docente. Compreender a Complexidade, Sustentar a Decisão*. (pp. 29-43). Santo Tirso: De Facto Editores.

Moreira, M. (2009). A avaliação do (des)empenho docente : perspectivas da supervisão pedagógica. In F. Vieira [et al.], (Orgs.). *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação: actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia*, 4, Braga, 2009” [CD-ROM]. Braga : CIED, 2009. 241-258. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/10366>. Consultado em fevereiro de 2014.

Nevo, D. (2006). Evaluation in Education. In I. Shaw, J. Greene & M. Mark (Ed.) *The Sage Hand Book of Evaluation*.(Chap. 20, pp. 441-460) New Delhi: Sage.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa, (Coord.). *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Consultado em janeiro de 2014.

Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1999). A 'nova' centralidade dos professores: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 286, 102-108. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/684>. Consultado em 5 de janeiro de 2014.

Nóvoa, A. (2006). *Debate Nacional sobre Educação*. Assembleia da República, 22 de Maio de 2006.

Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. SINPRO-SP, São Paulo. Disponível em: [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf). Consultado em 14 de maio de 2012.

Nóvoa, A. (2008). *O regresso dos professores*. In Comunicações. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: ME, DGRHE. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/687>. Consultado em abril de 2012.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA. Disponível em: <http://educacaolivreparapensar.blogspot.pt/2010/06/antonio-novoa-professores-imagens-do.html>. Consultado em 17 de março de 2012.

OCDE, (2005). *Teachers matter, Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Pointers for policy development*. Disponível em <http://www.oecd.org/edu/school/48627229.pdf>.

OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos (2009), Declaração de Lisboa, XIX Conferência Ibero-Americana de Ministros da Educação. Disponível em: [http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=312&fileName=OEI\\_Declara\\_\\_o\\_de\\_Lisboa.pdf](http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=312&fileName=OEI_Declara__o_de_Lisboa.pdf). Consultado a 15 de junho de 2012.

Oliveira-Formosinho, J. (2002a). A interacção educativa na supervisão de educadores estagiários. Um estudo longitudinal. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola* (pp. 121-143). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2002b). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores. Uma investigação na formação de educadores de infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola* (pp. 94-120). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2002c). Introdução. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola* (pp.9-18). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002d). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.

Paiva, M., Barbosa, I. & Fernandes, I. (2010). Observação colaborativa, discurso supervisiivo e reflexão escrita: três estudos de um caso de supervisão em estágio. In F. Vieira, et al. *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. (pp. 81-113). Mangualde: Edições Pedagogo.

Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola* (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (1ªed.). Lisboa: Gradiva – Publicações Lda.

Rangel, M., Silva, C., Medina, A., Linhares, C., Paiva, E., Paixão, L., Fernandes, M., Medeiros, M., & Garcia, R. (2008). Nove olhares sobre a supervisão. *Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico* (14ª edição). São Paulo: Papyrus Editora. Disponível em: <http://books.google.pt/books?id=4FFj7myu3zQC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>. Consultado a 20 de novembro de 2011.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16(1), 109-116.

Ribeiro, C. (2005/2006). *A aula magistral ou simplesmente a aula expositiva*. Revista Máthesis, nº16, 189-201. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316.2/23557>. Consultado em fevereiro de 2014.

Ribeiro, C. & Marques, P. (2010). Projecto Educativo de Agrupamento de Escolas: Um contributo para a sua compreensão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44-2, 81-92.

Roldão, M. (n.d.). Colaborar é Preciso. Questões de Qualidade e Eficácia no Trabalho dos Professores. In *Dossier Trabalho Colaborativo de Professores*.

Roldão, M. (2007). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In Comunicações. *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 40-50). Lisboa: ME, DGRHE. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/687>. Consultado em abril de 2012.

Roldão, M., Figueiredo, M., Campos, J. & Luís, H. (2009). O Conhecimento Profissional dos Professores – Especificidade, Construção e Uso. Da Formação ao Reconhecimento Social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*.1(2), pp. 138-176.

Sacristán, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.

Salgueiro, A. & Costa, J. (2013). Lógicas de ação organizacional na avaliação de desempenho docente: dados de um estudo de caso sobre o primeiro ciclo avaliativo (2007-2009). In Machado, E., Costa, N. & Alves, M. (Org.) (2013). *Avaliação de Desempenho Docente. Compreender a Complexidade, Sustentar a Decisão*. (pp. 91-107). Santo Tirso: De Facto Editores.

Santos, M., & Brandão, M. (2008). A supervisão pedagógica numa articulação entre a preparação do educador, a formação do aluno e a qualidade da educação das crianças – A função da escala de empenhamento do adulto na concretização deste processo. *Cadernos de Estudo*, 7, 79-105. Porto: ESSE de Paula Frassinetti. Disponível em: <http://purl.net/esepef/handle/10000/151>. Consultado a 3 de fevereiro de 2012.

Santos Guerra, M. (2000). *A escola que aprende*. Porto: CRIAPASA

Santos Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano: Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições ASA.

Serrazina, L., & Oliveira, I. (2002). Novos professores: primeiros anos de profissão. *Quadrante*, 11 (2), 55-72.

Silva, J. (2011). *Líderes e Lideranças em escolas portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Simões, G. (2000). A Avaliação do Desempenho Docente: Em Demanda de um Novo Profissionalismo. *Revista do Instituto de Inovação Educacional – Inovação*, 13(2-3), 161-176.

Stronge, J. (2011). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In Flores, M. (Org.). (2011) *A Avaliação de Professores numa Perspectiva Internacional: Sentidos e Implicações*. (pp. 23-43). Maia: Areal Editores.

Tracy, S. J. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola* (pp. 19-92). Porto: Porto Editora.

Vala, J. (1987). *A análise de conteúdo*. In A. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (2ª Ed.) pp. 101-127. Porto: Edições Afrontamento.

Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.

Vieira, F. (2009). Para uma Visão Transformadora da Supervisão Pedagógica. *Educ. Soc.* 29 (105), 197-217.

Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Yin, R. (2003). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos* (3ª Ed.). S. Paulo: Artmed Editora S.

Zanella, L. (2003). Aprendizagem: uma introdução. In J. La Rosa (Org.). *Psicologia e Educação. O significado do Aprender* (pp. 23-38). Porto Alegre: EDIPUCRS. 7ª Edição

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho

Decreto/Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro

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

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro

Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro

Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro

Parecer n.º 2/ CCAP/ 2009, de 19 de junho

Parecer n.º 3/ CCAP/ 2009, de 19 de junho

Parecer n.º 5/ CCAP/ 2010, de 30 de agosto

Parecer n.º 6/ CCAP/ 2011, de 4 de fevereiro

Proposta n.º 1/ CCAP/ 2010, de agosto

Recomendações n.º 1/ CCAP/ 2008, de 14 de março

Recomendações n.º 2/ CCAP/ 2008, de 7 de julho

Recomendações n.º 3/ CCAP/ 2008, de 7 de julho

Recomendações n.º 5/ CCAP/ 2009, de 8 de junho

Recomendações n.º 6/ CCAP/ 2010, de 29 de outubro

*O Contributo da Avaliação do Desempenho Docente para o Desenvolvimento Profissional:  
A Perspetiva dos Diretores e dos Docentes Avaliadores e Avaliados*

---

## **ANEXOS**

*O Contributo da Avaliação do Desempenho Docente para o Desenvolvimento Profissional:  
A Perspetiva dos Diretores e dos Docentes Avaliadores e Avaliados*

---

**ANEXO I**  
**GUIÃO DAS ENTREVISTAS**

*O Contributo da Avaliação do Desempenho Docente para o Desenvolvimento Profissional:  
A Perspetiva dos Diretores e dos Docentes Avaliadores e Avaliados*

---

*O Contributo da Avaliação do Desempenho Docente para o Desenvolvimento Profissional:  
A Perspetiva dos Diretores e dos Docentes Avaliadores e Avaliados*

Guião de entrevista				
O Contributo da Avaliação do Desempenho Docente para o Desenvolvimento Profissional: A Perspetiva dos Diretores e dos Docentes Avaliadores e Avaliados				
Categories	Subcategorias	Objetivos específicos	Formulação de perguntas	Tópicos
A. Legitimação da entrevista e motivação		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecer a disponibilidade do entrevistado(a), enfatizando a importância do seu contributo para o projeto.</li> <li>- Assegurar o consentimento informado do(a) entrevistado(a).</li> <li>- Esclarecer sobre o projeto de investigação (apresentação global dos objetivos, quadro teórico e questões metodológicas).</li> <li>- Explicitar os procedimentos éticos [confidencialidade das informações disponibilizadas, utilização das informações prestadas somente para efeitos de investigação, esclarecimento sobre a possibilidade de, quando o(a) entrevistado(a) assim o entender, terminar a sua colaboração no processo].</li> <li>- Solicitar autorização para gravação da entrevista em registo áudio.</li> </ul>		
B. Dados de caracterização dos profissionais		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher indicadores de caracterização dos profissionais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sexo.</li> <li>- Idade.</li> <li>- Anos de docência.</li> <li>- Situação profissional.</li> <li>- Cargo profissional desempenhado.</li> <li>- Nível de ensino.</li> </ul>	
B1. Papel desempenhado			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual foi o papel que desempenhou (avaliador ou avaliado) no último processo de ADD?</li> </ul>	

*O Contributo da Avaliação do Desempenho Docente para o Desenvolvimento Profissional:  
A Perspetiva dos Diretores e dos Docentes Avaliadores e Avaliados*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulação de perguntas</b>	<b>Tópicos</b>
C. Operacionalização do processo da ADD	Forma de organização da escola          Obstáculos/  Constrangimentos verificados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender como foi implementado o processo de ADD no agrupamento.</li> <li>- Compreender a forma de operacionalização.</li> <li>- Aferir o grau de envolvimento dos professores.</li> <li>- Identificar os principais obstáculos / constrangimentos verificados na implementação do processo e as possíveis estratégias de superação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como se organizou a escola para implementar o processo?</li> <li>- Os professores participaram na conceção dos instrumentos de avaliação? De que forma?</li> <li>- Considera que os instrumentos criados garantiram fiabilidade e rigor na recolha de dados? De que modo?</li> <li>- Foram calendarizadas reuniões formais entre avaliadores e avaliados?</li> <li>- Foram realizadas reuniões informais entre avaliadores e avaliados?</li> <li>- O processo decorreu dentro da normalidade?</li> <li>- Houve necessidade de proceder a reajustamentos ao longo do processo?</li> <li>Em caso afirmativo, quais?</li> <li>Como foram superados os obstáculos encontrados?</li> <li>- Que constrangimentos são mais frequentemente apontados pelos docentes no que diz respeito à ADD?</li> </ul>	Operacionalização do processo segundo os normativos e indicações da CCAD.

*O Contributo da Avaliação do Desempenho Docente para o Desenvolvimento Profissional:  
A Perspetiva dos Diretores e dos Docentes Avaliadores e Avaliados*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulação de perguntas</b>	<b>Tópicos</b>
D. Representações dos professores acerca da ADD	Atitudes / reações dos docentes ao processo de ADD  Atitudes perante a observação de aulas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o sentido da ADD para os professores.</li> <li>- Conhecer o impacto do processo no funcionamento e organização da escola.</li> <li>- Compreender se a ADD influencia as atitudes e práticas dos professores.</li> <li>- Compreender a importância atribuída a observação de aulas no processo de ADD</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No seu entender, quais são os principais objetivos da ADD?</li> <li>- Quais são, para si, os pontos fortes e fracos da ADD?</li> <li>- No seu entender, quem deveria estar envolvido no processo?</li> <li>- Considera que o processo de ADD influenciou o clima relacional da escola? De que modo?</li> <li>- Como reagiram os docentes à avaliação que lhes foi atribuída?</li> <li>- Considera que houve mudança/s nas atitudes e práticas pedagógicas?</li> <li>- Considera que as práticas observadas constituem exemplo das práticas diárias do professor?</li> <li>- As observações realizadas permitem a construção de uma imagem clara e completa das competências profissionais do professor observado?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para o ensino?</li> <li>Para os alunos?</li> <li>Para a organização?</li> <li>Alunos?</li> <li>EE?</li> <li>Gerou:</li> <li>Individualismo?</li> <li>Conflitos?</li> <li>Competitividade?</li> <li>Colaboração?</li> <li>Partilha?</li> <li>Obs. No caso da observação de aulas</li> </ul>

*O Contributo da Avaliação do Desempenho Docente para o Desenvolvimento Profissional:  
A Perspetiva dos Diretores e dos Docentes Avaliadores e Avaliados*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulação de perguntas</b>	<b>Tópicos</b>
E. Desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional	<p>Pessoal</p> <p>Profissional</p> <p>Organizacional</p>	<p>- Identificar o contributo da ADD para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.</p> <p>- Perceber o impacto da ADD na prática letiva.</p> <p>- Identificar o contributo da ADD para o desenvolvimento organizacional</p>	<p>- Considera que o processo de ADD influencia o desempenho dos professores (pessoal e / ou profissional)?</p> <p>- No seu entender, as reuniões (formais e informais) contribuem para a reflexão sobre a prática letiva? Em que medida?</p> <p>- Considera que o relatório de autoavaliação contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes? De que modo?</p> <p>- No modelo anterior, houve necessidade de elaborar planos de formação que dessem resposta às necessidades de formação dos avaliados?</p> <p>- Em caso afirmativo, como foram implementados e avaliados?</p> <p>- No seu entender, o modelo de ADD deveria ser adequado ao nível de experiência dos professores?</p> <p>- Considera que a ADD concilia a função formativa e a função sumativa ou privilegia uma em detrimento da outra?</p> <p>- A função atribuída ao avaliador serve o propósito da dimensão formativa?</p> <p>- Vê alguma relação entre o desenvolvimento profissional dos docentes e o desenvolvimento da organização?</p> <p>- De que forma a ADD contribui (ou pode contribuir) para o desenvolvimento da Escola no seu todo?</p>	<p>Na prática letiva? No envolvimento nas atividades da escola? Na aplicação / envolvimento em projetos?</p> <p>Tendo em conta: Periodicidade (nº de aulas / fases da carreira)</p> <p>Perspetivar o conceito de organização aprendente</p>

*O Contributo da Avaliação do Desempenho Docente para o Desenvolvimento Profissional:  
A Perspetiva dos Diretores e dos Docentes Avaliadores e Avaliados*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulação de perguntas</b>	<b>Tópicos</b>
F. Expectativas	Principais alterações a implementar  Inovações a introduzir	-Identificar a receptividade dos professores em relação ao novo modelo de ADD.  - Identificar as expectativas concretizadas.  -Identificar as expectativas dos professores em relação a um sistema de avaliação.	- Face aos constrangimentos apontados ao anterior modelo, o que consideraria ser alterado?  - No seu entender, o atual modelo de avaliação corresponde às expectativas dos docentes? Em que medida?  - Que efeitos esperaria da implementação de um sistema de avaliação nas escolas?	Em relação a: Procedimentos? Observação de aulas? Periodicidade? Avaliadores? Classificações? Sanções?

*O Contributo da Avaliação do Desempenho Docente para o Desenvolvimento Profissional:  
A Perspetiva dos Diretores e dos Docentes Avaliadores e Avaliados*

---

**ANEXO II**  
**TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS**

*O Contributo da Avaliação do Desempenho Docente para o Desenvolvimento Profissional:  
A Perspetiva dos Diretores e dos Docentes Avaliadores e Avaliados*

---

<b>Dados de caracterização dos profissionais</b>	
<b>Sexo:</b>	Masculino
<b>Idade:</b>	39 anos
<b>Anos de docência:</b>	16
<b>Situação profissional:</b>	Professor do Quadro de Zona Pedagógica
<b>Cargo profissional desempenhado:</b>	Professor e Diretor de Turma
<b>Nível de ensino:</b>	3º ciclo

- Qual foi o papel que desempenhou (avaliador ou avaliado) no último processo de ADD?
- Avaliado.
- Como se organizou a escola para implementar o processo?
- Julgo que as estruturas pedagógicas se terão reunido para dar cumprimento às normas, à legislação em vigor para operacionalizar tudo isso, em sede de pedagógico, posteriormente, na comissão de avaliação e chegavam-nos alguns ecos por via das estruturas em que tínhamos assento, nomeadamente, nos departamentos.
- Os professores participaram na conceção dos instrumentos de avaliação?
- Depende do que é que se entende por participação. Não houve uma participação ativa dos docentes avaliados. Foram tomando conhecimento dos instrumentos e pedida a opinião que, muitas vezes, não passava disso. Eram já factos consumados. Eram-nos apresentados modelos e calendarizações de procedimentos já como factos consumados. Também não senti necessidade nenhuma de alterar. Também julgo que não surtiria grande efeito.
- Considera que os instrumentos criados garantiram fiabilidade e rigor na recolha de dados?
- Trata-se de um processo de avaliação e um processo de avaliação encerra sempre em si uma enorme carga de subjetividade, obviamente. Por outro lado, o rigor e a fiabilidade não estão assegurados à partida, nem a equidade nem a igualdade. Até porque, a partir do momento em que a legislação permite que cada uma das escolas implemente processos de avaliação com parâmetros, com critérios claramente distintos corre-se o risco de se estar a avaliar com determinados critérios numa escola e, na outra ao lado, se avaliar com base em critérios diferentes. Isto para não falar depois do avaliador. Quando, por exemplo, temos avaliadores que não pertencem ao mesmo grupo disciplinar torna-se difícil garantir tudo isso. Mas, eu acho que, dentro do possível, eles asseguravam que as pessoas tentassem pelo menos fazer o seu melhor num papel que, reconheço, ser extremamente difícil. Acho que os instrumentos deixavam de fora, mas deixariam de fora quaisquer que fossem os instrumentos, várias facetas da dinâmica do trabalho de um professor. Há coisas que não são quantificáveis ou são dificilmente quantificáveis.

- Foram calendarizadas reuniões formais entre avaliadores e avaliados?
- Sim, sim.
- Em que momentos?
- Antes e após as aulas observadas.
- Foram realizadas reuniões informais entre avaliadores e avaliados?
- Sim, parte do processo foi construída com base na relação pessoal e informal entre avaliador e avaliado, a boa relação pessoal que depois permite que muitas dessas situações pudessem ser tratadas de forma informal. No meu caso, refiro-me apenas ao meu caso particular mas julgo que deve ser uma situação generalizada.
- O processo decorreu dentro da normalidade?
- Sim, julgo que sim. Naquilo que me toca, não tenho conhecimento de nenhuma situação anómala ou que possa ferir a normalidade do processo. Acho que não.
- Houve necessidade de proceder a reajustamentos ao longo do processo?
- Houve porque foi publicada legislação a meio do processo e alterados procedimentos? Julgo que não houve outros reajustamentos.
- Que constrangimentos são mais frequentemente apontados pelos docentes no que diz respeito à ADD?
- Acho que duas aulas assistidas num ciclo de dois anos ou de quatro não aferem da real competência, da real prática docente. Também limitar a avaliação à observação de aulas deixa de fora muito do que é o trabalho de um professor. Depois, há também a questão de visar apenas uma avaliação sumativa e deixar de fora a questão formativa, na maioria dos casos. Mais a questão das pessoas sentirem que tem apenas como objetivo estrangular as progressões na carreira. Não sei se haverá muito mais, não sei, não me recordo agora. Pode ser que entretanto me lembre de mais qualquer coisa.
- No seu entender, quais são os principais objetivos da ADD?
- Eu tenho uma opinião, se calhar, um bocado radical sobre isso mas acho que o único objetivo é estrangular as progressões na carreira.
- Então não tem um objetivo para o ensino, para os alunos, para a organização?
- Não, acho que não tem. Os modelos que temos conhecido desde 2007 / 2008 têm apenas como objetivo estrangular as progressões na carreira. Isso é claro na questão das quotas e no facto de as aulas observadas serem obrigatórias no 2.º e 4.º escalões. Se não é para estrangular a progressão na carreira, porquê no 2.º e 4.º? Porque não no 1.º? Porque não no 3.º? Nunca ninguém me explicou isso e não entendo. Ainda outra questão: por que é que o 9.º e o 10.º escalões não precisam de ter aulas observadas? Não

precisam sequer de fazer avaliação? O que é que garante que os professores no 9.º ou no 10.º escalão sejam melhores do que os professores no 2.º, 3.º, 4.º, 5.º, 6.º? Por que motivo não incide essa avaliação e com um cariz mais formativo nos primeiros anos? Além de que a questão dos escalões é relativa: eu tenho 16 anos de escola e estou no 2.º... Portanto, acho que com 16 anos de escola já tenho alguma experiência e todos sabemos que os anos mais problemáticos são os primeiros anos! Aí é que é necessário um maior acompanhamento, acompanhamento esse que falta, claramente, em todo o processo de avaliação: no primeiro, no segundo, no remendado, neste, no *simplex*, em todos eles.

- No seu entender, quem deveria estar envolvido no processo?

- Ainda um pouco sobre a questão anterior... Este novo modelo traz algo que, se calhar, é importante e é bom que é a questão dos avaliadores externos. Como princípio, em abstrato, eu considero que a introdução do avaliador externo é positiva mas a seleção e a formação que eles estão a ter não garante que esses professores só porque estejam no 4.º escalão possam desempenhar essas funções melhor do que qualquer outro professor. Quanto ao envolvimento no processo, deveria haver, nas escolas, professores mais velhos que, reconhecidamente, fossem modelos para os mais novos, que representassem exemplos de competência, de boas práticas e que fizessem um acompanhamento dos professores, sobretudo daqueles que revelassem maiores dificuldades, que representassem algumas lacunas nas práticas em sala de aula nos primeiros anos da carreira, quando é muito importante termos alguém que nos oriente, que nos vá mostrando o que são boas práticas. Aquilo que nós vamos aprendendo com a experiência podia, se calhar, conseguir-se em menos tempo. Também deveria estar envolvido o Diretor, obviamente. Quanto à forma como as secções de avaliação são criadas e como elas são constituídas, considero que acabam por ser extensões da Direção e do Pedagógico. São extensões no sentido em que o pedagógico já é basicamente escolhido pelas Direções, depois daí ainda resulta uma secção de avaliação ...Acho que o modelo de escolha dos elementos dessas secções devia ser repensado. Deveria estar também envolvido o Coordenador de Departamento ou delegado de grupo disciplinar, nos casos em que exista. Os pais e os alunos ... é uma questão sobre a qual não tenho uma opinião fundamentada, uma certeza absoluta. Encontro vantagens e desvantagens ... Mas, de facto, os alunos são aqueles que estão todos os dias connosco na sala. Os pais são aqueles que maior *feedback* têm daquilo que é o desempenho de um professor porque os alunos chegam a casa e contam. No entanto, julgo que, a haver essa intervenção, ela teria que ser em moldes muito bem definidos porque poderia tornar-se uma

situação perversa. Também acho que depende do nível de ensino: no secundário, alguns miúdos já têm a maturidade suficiente para terem uma intervenção neste processo, no primeiro ou no segundo ciclos não sei se a terão. Nestas idades, julgo que se poderiam criar situações desagradáveis e de desconforto para todos. Já agora, gostaria de falar da questão dos resultados dos alunos. Tentou-se incluir os resultados dos alunos na avaliação do docente o que também é um pouco perverso. Até porque depois a natureza e a especificidade das diversas disciplinas criariam situações onde seria difícil garantir equidade e igualdade entre todos os avaliados e em todo esse processo.

- Considera que o processo de ADD influenciou o clima relacional da escola?

- Eu acho que pode criar. Pode criar porque o modelo como está criado para estrangular a carreira pode levar as pessoas à competitividade ou à competição que pode não ser saudável. E se as pessoas encaram a avaliação como a forma de progredir, mas para progredir é necessário que o outro não progrida, pode criar situações dessas. E o bom funcionamento de uma escola depende em grande medida da colaboração entre os pares. Portanto, isso devia ser assegurado pelo modelo de avaliação: assegurar que a avaliação não tivesse esses efeitos ... Até no concurso: chegou a haver um modelo em que a avaliação dos docentes tinha efeitos no concurso, na lista de graduação. Portanto, tudo isto pode criar essa competitividade e esse individualismo, sem dúvida.

- Como reagiram os docentes à avaliação que lhes foi atribuída?

- Tanto quanto tive conhecimento, acho que as pessoas não criaram problemas. Aceitaram o processo. Não sei se houve um ou outro caso em que isso não foi aceite. Não conheço os processos. No meu caso, aceitei com naturalidade.

- Considera que houve mudança/s nas atitudes e práticas pedagógicas?

- Não. Os professores prepararam aquela aula ou aquelas aulas para aquele efeito, para aquele momento. Além de que o aspeto formativo não existe na maioria dos casos e, portanto, as práticas pedagógicas só poderiam melhorar em função de lacunas que se verificaram e a posterior formação que viesse tentar superar essas lacunas. O que as pessoas em determinados momentos mudaram foi a necessidade de mostrarem trabalho, as tais evidências que se eram evidentes não deveriam precisar de registo. Mas, essa foi uma questão que, em muitos momentos, se verificou. A necessidade de mostrar dinamismo apenas com esse fim: o da avaliação.

- Considera que as práticas observadas constituem exemplo das práticas diárias do professor?

- Julgo que não, que as pessoas prepararam especificamente um conjunto de aulas que talvez não espelhem inteiramente as práticas diárias. Mas isso é natural! E isso só seria resolvido se nós tivéssemos um sistema em que as aulas fossem observadas sem o docente saber que seria naquele dia. Aliás, acho que há propostas nesse sentido. Quando muito, o docente podia ser informado que seria em determinada semana ou até em determinado mês. Mas não haver uma data, uma hora específica, uma turma selecionada pelo docente na maioria dos casos. Se tu escolhes a turma e o dia, estás preparado. Só seria possível avaliar se a porta estivesse sempre aberta para receber o avaliador mas isso também é uma situação muito difícil de operacionalizar, como é óbvio, e nalguns casos nem seria justo também.

- As observações realizadas permitem a construção de uma imagem clara e completa das competências profissionais do professor observado?

- Não, há muito trabalho que está para lá de uma aula que não pode ser medido apenas em 90 minutos ou em 180 minutos e o facto de termos avaliadores externos vem piorar a situação relativamente ao modelo anterior. Há todo um trabalho, toda uma dimensão fora da sala de aula que, em 180 minutos, não é possível verificar.

- No seu entender, as reuniões (formais e informais) contribuem para a reflexão sobre a prática letiva?

- É esse o objetivo. Mas sabes que as pessoas estavam sobretudo preocupadas com a nota que iriam ter e não com as lacunas e com os aspetos que deveriam melhorar na sua prática docente.

- Considera que o relatório de autoavaliação contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes? De que modo?

- Não, é apenas uma mera formalidade.

- No modelo anterior, houve necessidade de elaborar planos de formação que dessem resposta às necessidades de formação dos avaliados?

- Não, julgo que não. Julgo que não se verificou nenhuma situação em que houvesse essa necessidade.

- No seu entender, o modelo de ADD deveria ser adequado ao nível de experiência dos professores?

- Sem dúvida, sem dúvida alguma. Julgo que já referi isso em questões anteriores. Acho que deveria haver um maior acompanhamento nos primeiros anos da carreira promovido pelos tais professores, os tais colegas, com um perfil a definir, que fossem aceites como modelos de boas práticas. Sobretudo nos primeiros anos da carreira que

julgo serem os mais problemáticos. E uma avaliação mais formativa e menos sumativa nesse período.

- Considera que a ADD concilia a função formativa e a função sumativa ou privilegia uma em detrimento da outra?

- Privilegia claramente a sumativa pelo modelo em si, pela forma como nós, professores, a encaramos. Sem dúvida, privilegia. Até por que é óbvio isso no estrangulamento na carreira que é feito no 2º e 4º escalões. Penso que é o objetivo único.

- A função atribuída ao avaliador serve o propósito da dimensão formativa?

- Não. Nada garante que um professor no 8.º escalão tenha boas práticas letivas e que um professor no 2.º não seja um ótimo professor. Portanto, não.

- Vê alguma relação entre o desenvolvimento profissional dos docentes e o desenvolvimento da organização?

- Sim, obviamente. Eu acho que se houver um incentivo claro aos docentes em termos de carreira, de formação, etc., isso refletir-se-á, obviamente, no trabalho dos professores, na escola e nos resultados dos alunos.

- De que forma a ADD contribui (ou pode contribuir) para o desenvolvimento da Escola no seu todo?

- Se a avaliação de desempenho tiver um caráter mais formativo do que sumativo, certamente que a escola ganhará com isso.

- Face aos constrangimentos apontados ao anterior modelo, o que consideraria ser alterado?

- A obrigatoriedade de observação de aulas no 2.º e o 4.º escalões. Acho que isso precisava de ser revisto senão ficamos sempre convencidos de que é apenas para estrangular a carreira apesar de nos quererem convencer do contrário. Não sei se duas aulas de 90 minutos num período de dois anos são suficientes para avaliar o trabalho de um professor. Julgo que talvez não seja. A questão do avaliador externo pode ser importante mas deixa de fora muito trabalho que o avaliador não conhece e não tem obrigação de conhecer. Também deveria ser repensada a forma como esses avaliadores foram selecionados e a formação que estão a ter.

- No seu entender, o atual modelo de avaliação corresponde às expectativas dos docentes?

- Não, pelo que eu já afirmei anteriormente, claramente que não.

- Que efeitos esperaria da implementação de um sistema de avaliação nas escolas?

- Um sistema de avaliação que fosse capaz de premiar verdadeiramente o mérito, certamente, traria mais-valias para toda a organização. Mas também não sei se essas mais-valias passam necessariamente pela avaliação. Há países que não têm avaliação dos professores e têm bons sistemas de ensino. A avaliação não pode ser um fim, tem que ser um instrumento, um meio. Dá a sensação que ela se está a tornar um fim em si mesma em muitos casos.
- Deseja acrescentar alguma coisa?
- Eu julgo que não.
- Agradeço imenso a sua colaboração. Muito obrigada.

<b>Dados de caracterização dos profissionais</b>	
<b>Sexo:</b>	Feminino
<b>Idade:</b>	46 anos
<b>Anos de docência:</b>	23 anos
<b>Situação profissional:</b>	Professor do Quadro de Escola
<b>Cargo profissional desempenhado:</b>	Diretora de Turma e Coordenadora dos Diretores de Turma
<b>Nível de ensino:</b>	Secundário

- Qual foi o papel que desempenhou (avaliador ou avaliado) no último processo de ADD?
- Fui avaliada.
- Como se organizou a escola para implementar o processo?
- A Direção fez parte da organização do processo, nomeadamente no estabelecimento de prazos e de todos os formalismos que a legislação exigia e, depois, os avaliados acertaram a datas com o avaliador para as aulas assistidas.
- Os professores participaram na conceção dos instrumentos de avaliação?
- Numa fase inicial, foi feita uma comissão para elaboração dos documentos que, depois, foram levados a departamento e analisados. Só posteriormente é que foram homologados.
- A comissão a que se refere era a Secção de Avaliação de Desempenho?
- Alguns elementos tornaram-se coincidentes aquando da constituição da Secção.
- Considera que os instrumentos criados garantiram fiabilidade e rigor na recolha de dados?
- Acho que, na globalidade, garantiram. Lembro-me que, quando estava a fazer a autoavaliação, um dos parâmetros parecia ser um pouco dúbio mas depois esclarecemo-lo e colocámos uma observação. Julgo que até terá sido preciosismo da leitura que poderia dar

dupla interpretação e uma poderia ser prejudicial em relação ao desempenho do professor. Mas, ao criarmos o espaço para observações, as situações eram explicitadas nesse campo e não houve quaisquer problemas.

- Foram calendarizadas reuniões formais entre avaliadores e avaliados?

- Não. Foram feitas reuniões informais. Num diálogo entre avaliador e avaliado combinava-se o dia em que seria possível juntarmo-nos e combinávamos o dia. Não o fizemos com o formalismo de uma convocatória. Em função do horário do avaliador e do avaliado, combinávamos a hora não coincidente com aulas em que poderíamos reunir.

- Mas os procedimentos previam reuniões pré-observação e pós-observação?

- Estavam somente previstas as reuniões pós-observação das aulas. Apenas tínhamos um prazo de 48 horas para entregar o plano da aula e todos os materiais que fossemos usar à avaliadora mas sem necessidade de reunião prévia.

- Para além das reuniões após a observação de aulas, também foram realizadas outras ao longo do processo?

- Não, as reuniões apenas tiveram lugar na altura das aulas. A Direção comunicou o período em que decorria a avaliação e os avaliadores e avaliados combinavam a data de observação da aula e do comentário à aula. Mais tarde, a avaliadora deu a conhecer a avaliação que tinha dado e perguntou se eu concordava ou pretendia mudar alguma coisa.

- O processo decorreu dentro da normalidade?

- Tendo em conta o que estava definido, na minha escola e até de um modo geral o processo decorreu dentro da normalidade, sem constrangimentos nem mal-entendidos. Respeitou-se o que a legislação estipulava dentro de um clima salutar.

- Houve necessidade de proceder a reajustamentos ao longo do processo?

- No que respeita a formulários e procedimentos não houve necessidade de reajustamentos.

- Que constrangimentos são mais frequentemente apontados pelos docentes no que diz respeito à ADD?

- Eu acho que o constrangimento é a própria avaliação pois dificilmente se avalia o desempenho de um professor em duas aulas assistidas. Acho que as pessoas não se sentiram limitadas pelo constrangimento de ter alguém a assistir à sua aula mas pelo sistema no geral nomeadamente na execução na escola. A maioria das pessoas não vê naquele modelo de avaliação uma forma de melhorar a sua prática pedagógica, por exemplo.

- No seu entender, quais são os principais objetivos da ADD?
- O criador desta avaliação terá como pressuposto de que a avaliação docente melhora a qualidade do ensino e, conseqüentemente, as aprendizagens dos alunos. Mas eu acho que isto funciona só em termos teóricos porque, do meu ponto de vista, não são duas aulas observadas num ano letivo trabalhadas certamente de forma diferente com atividades e materiais diferentes que melhoram a capacidade de desempenho do professor como professor: na capacidade de se dirigir aos alunos, de expor a matéria, na sua competência científica ou pedagógica. Ou o professor já tem esses princípios enraizados ou não são duas aulas, de 45 minutos cada no meu caso, que vão fazer um *volte-face* na sua prática pedagógica. Portanto, o modelo em termos teóricos poderá ter princípios positivos, em termos práticos julgo que não se repercute em nada no desempenho do professor e não me parece que contribua para a melhoria da aprendizagem dos alunos. O professor há de ter um método de trabalho contínuo ou essas duas aulas não têm continuidade de ação.
- Quais são para si os pontos fortes e fracos da ADD?
- Eu acho que este modelo de avaliação não tem pontos fortes. O sistema de avaliação deveria ser outro. Eu não consigo ver um ponto forte que nos faça ver esta avaliação como algo muito positivo para o ensino. Também não acho que o sistema seja péssimo, apenas o considero inútil para a melhoria da qualidade do ensino.
- No seu entender, quem deveria estar envolvido no processo?
- Dentro do modelo que está, eu acho que os envolvidos são as pessoas certas: um avaliador que tem uma visão da prática pedagógica apesar de escassa e o Diretor que está na escola e tem algum *feedback* da nossa prática quer em termos letivos quer no desempenho de cargos e de outras atividades. Eu acho desnecessária a intervenção de alunos e encarregados de educação porque eles avaliam-nos todos os dias. Por isso é que os alunos se manifestam quando não compreendem e os encarregados de educação podem vir à escola manifestar-se e reclamar. Quando eles vêm porque acham que alguma coisa está errada, indiretamente eles estão a fazer uma avaliação do professor que é contínua. Eu concordo que haja avaliação até porque um professor é um formador e as coisas mudam em termos teóricos, práticos e pedagógicos e nós temos de fazer formação. O que aprendemos quando estivemos na faculdade não é tudo. Agora eu sou muito mais apologista de que os professores deviam fazer formação ou uma reciclagem na universidade, ter contacto com novas coisas e literatura científico-pedagógica que tenha saído e, na prática, provar o que apreenderam e de que forma punham em prática nas escolas. Seria muito melhor do que

esta avaliação que acaba por ser uma avaliação fantasma porque é feita em função de duas aulas que podem correr muito bem ou muito mal. Predispõem-se para tudo: o professor não está sempre bem nem os alunos. A aula pode resultar melhor ou pior em função de vários fatores e não só da competência pedagógica e científica do professor. E o professor pode ter uma sorte que lhe dite uma boa avaliação ou uma sorte que lhe dite uma má avaliação quando esse mesmo professor pode ter dado milhentas aulas bem melhores do que aquelas duas.

- Considera que o processo de ADD influenciou o clima relacional da escola?

- Eu acho que houve bem-estar. Julgo que não gerou individualismo mas também não criou situações de partilha: cada um preparou as suas aulas, os seus materiais sem haver lugar a troca de experiências. Cada avaliado trabalhou autonomamente mas o clima salutar que a escola tinha até aí foi mantido. A avaliação não o prejudicou. Se tal aconteceu terá sido um caso pontual e muito velado porque não se fez notar.

- Como reagiram os docentes à avaliação que lhes foi atribuída?

- Eu só posso falar da avaliação que me foi atribuída porque cada um soube da avaliação que iria ter numa reunião individual com o Diretor da escola. As coisas aconteceram de tal modo que não houve uma divulgação no exterior das notas atribuídas. Por esse motivo, não sei como é que os meus colegas reagiram à avaliação porque não houve partilha de informação relativa a esse assunto.

- Considera que houve mudança/s nas atitudes e práticas pedagógicas?

- Na minha prática pedagógica nada mudou com a avaliação. O que eu fazia antes, fiz nessas aulas e continuo a fazer.

- Considera que as práticas observadas constituem exemplo das práticas diárias do professor?

- Podem constituir mas eu acho que toda a gente tem a tendência de, naquela aula que tem uma finalidade específica, ser capaz de produzir um material mais elaborado ou trabalhado de uma forma diferente. Não é possível na prática letiva fazer isso todos os dias mas também não significa que não se faça com regularidade. Portanto, se houve uma grande discrepância entre o que foi feito nas aulas assistidas e as outras aulas pode ter gerado algumas mudanças embora não saiba se isso trará grandes repercussões para o futuro desses professores. No meu caso pessoal, não acho que tenha mudado o meu desempenho profissional. Reconheço que nem sempre posso fazer materiais como fiz para essas aulas, mas faço materiais com regularidade para outras aulas. Diariamente é impossível as pessoas fazê-lo com o serviço que temos na escola.

- As observações realizadas permitem a construção de uma imagem clara e completa das competências profissionais do professor observado?
- No meu caso, a colega que me avaliou já é minha colega nesta escola há anos. De uma forma ou de outra, nós conhecemos o trabalho que desenvolvemos. Por esse motivo, a imagem que ela teve das minhas aulas observadas julgo que não foi muito discrepante da imagem que ela tinha de mim. Mas nós somos colegas há muito tempo e conhecemos o trabalho uma da outra.
- Considera que o processo de ADD influencia o desempenho dos professores (pessoal e / ou profissional)?
- De um modo global, acho que não influencia. Poderá influenciar o desempenho naquelas duas aulas.
- E no envolvimento nas atividades e/ou projetos?
- Bem, nesse caso acho que é capaz de influenciar. Há pessoas que efetivamente são capazes de desenvolver ou participar em atividades tendo em conta a avaliação final. Principalmente, colegas que precisam de concorrer e esses aspetos eram tidos em conta. Acho que alguns docentes se envolveram em atividade ou dinamizaram-nas motivados pela influência que isso poderia ter na sua avaliação.
- No seu entender, as reuniões (formais e informais) contribuem para a reflexão sobre a prática letiva?
- As reuniões que eu tive contribuíram para fazer uma análise da prática letiva daquelas duas aulas. No meu caso, não me foram apontadas coisas que me permitissem mudar radicalmente. Em casos pontuais de situações anómalas de ensino-aprendizagem, as reuniões poderão contribuir para a reflexão se o avaliador der dicas de carácter pedagógico que possam mudar a prática letiva.
- Considera que o relatório de autoavaliação contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes? De que modo?
- O relatório é algo que tem que se fazer. Eu acho que ele não contribui para o meu desenvolvimento pessoal nem profissional porque o que nele consta é um relato daquilo que já fizemos. O que fizemos, relatamos nesse relatório e, por vezes, até parece um bocado mal porque parece que nos estamos a autoelogiar. Se se tratar de alguém que não fez nada, pode levá-la a repensar a sua atitude. Mas, se não fez já se deve a alguma razão. Mas também não conheço ninguém que tenha feito um trabalho tão negativo. O relatório, para mim, serve-me para relembrar o que eu fiz.

- No modelo anterior, houve necessidade de elaborar planos de formação que dessem resposta às necessidades de formação dos avaliados?
- Eu não tenho conhecimento de que na minha escola tivesse havido essa necessidade.
- No seu entender, o modelo de ADD deveria ser adequado ao nível de experiência dos professores?
- A experiência, e não só na prática docente, é uma lição. Pode dar-nos aspetos negativos se as pessoas se tornarem facilitadoras mas dá-nos aspetos positivos. No entanto, eu não acho de deveria haver grandes discrepâncias na avaliação de colegas mais experientes e de colegas menos experientes até porque seria passar um atestado de incompetência a quem acabou de receber um certificado de competência, nomeadamente aos colegas mais novos. Eu acho que o modelo de avaliação só dá trabalho e, em termos práticos, não resulta.
- Considera que a ADD concilia a função formativa e a função sumativa ou privilegia uma em detrimento da outra?
- Eu acho que privilegia acima de tudo a função sumativa. As aulas são feitas e pensadas em função de uma nota que eu hei de ter. O próprio sistema que aplica quotas faz com que a avaliação seja pensada em termos sumativos. Quem é do quadro tinha que dar o seu melhor porque depois não havia vagas para passar ao escalão seguinte, quem era contratado tinha também que dar o seu melhor porque a avaliação poderia ter um peso significativo nos concursos. Portanto, acho que a avaliação tem sobretudo uma função sumativa. Acho que as pessoas nem pensam na avaliação em termos formativos, sinceramente.
- A função atribuída ao avaliador serve o propósito da dimensão formativa?
- Considero que um avaliador deveria ter uma função formativa. Do mesmo modo como nós avaliamos os nossos alunos. No caso da ADD, eu não sei se o avaliador tem uma função formativa porque ele vai assistir a duas aulas observadas e, no meu caso, eu senti que os próprios avaliadores também não estavam muito motivados para a função que tinham de desempenhar. Foram porque tinham de ir quer porque obedeciam aos requisitos que o modelo estipulava, quer porque eram coordenadores de departamento. Considero que qualquer colega, em presença de uma situação menos correta, é capaz de fazer uma recomendação formativa. Agora o que aconteceu no meu caso, um colega que vai assistir a duas aulas no terceiro período não consegue adotar essa função e qualquer recomendação formativa se esvai no tempo, uma vez que não houve continuidade.

- Vê alguma relação entre o desenvolvimento profissional dos docentes e o desenvolvimento da organização?
- O desenvolvimento profissional dos docentes não depende obrigatoriamente de uma avaliação. Quando o professor tem um espírito científico de investigação e gosta de querer saber mais, trabalha autonomamente o seu desenvolvimento profissional. Não é a ADD que vai levar o professor a procurar esse desenvolvimento.
- E quando o professor tem esse espírito, consegue contribuir para o desenvolvimento da organização?
- Depende da função que o professor tenha na escola. Enquanto professor, pode contribuir para a organização em termos de mecânica de sala de aula. Se tiver outros cargos, o seu saber acrescido pode dar-lhe perspetivas para organizar a escola de forma diferente. Mas não me parece que seja a ADD que dita isso. Antes de haver ADD, já houve professores que procuraram formação com profissionalismo e uma capacidade científica exemplares e que surgiu da sua experiência e da sua vontade de querer saber. Não porque a legislação impõe ou obriga a querer saber mais. A ADD não me obriga a querer saber mais. O profissionalismo dos docentes não é condicionado pela avaliação.
- Face aos constrangimentos apontados ao anterior modelo, o que consideraria ser alterado?
- Eu acho que a testagem da capacidade científica e pedagógica dos professores não é conseguida neste modelo nem no anterior. Dever-se-ia fazer uma avaliação diferente. Eu sou apologista de que, numa das interrupções letivas, os professores deveriam poder frequentar um curso de reciclagem numa universidade onde lhes fossem dadas outras perspetivas porque os professores universitários contactam com muitas coisas novas. No final, poder-se-ia fazer uma prova e testar os nossos conhecimentos. Acho que isto daria uma rentabilidade diferente uma vez que se pretende melhorar a qualidade do ensino. Neste modelo, eu também não conheço a competência do colega que me vai avaliar. No anterior modelo, nós ainda sabíamos. Acredito que seja uma pessoa idónea porque, caso contrário, não estaria a desempenhar essa função. Mas, acho que efetivamente nós deveríamos ter uma aprendizagem diferente. Nós estagnamos sempre na ideia de escola, avaliação e reuniões. Eu acho que uma semana com a tal formação dar-nos-ia muito mais saber científico que permitiria aperfeiçoar a nossa prática pedagógica do que uma aula assistida por um colega. Ele pode avaliar a minha competência científica, o carácter pedagógico mas não avalia no meu todo. Por isso, acho que era preferível predispor-nos a querer saber mais segundo o modelo que referi.

- No seu entender, o atual modelo de avaliação corresponde às expectativas dos docentes?

- Eu acho que não corresponde. Pela minha prática, todas as pessoas que foram avaliadas ou eram contratadas ou encontravam-se num escalão em que a avaliação era obrigatória. Portanto, considero que as pessoas não tinham grandes expectativas em relação à avaliação. Pediram avaliação porque a legislação o obrigava, caso contrário, não o teriam feito. Com este modelo, está a acontecer precisamente a mesma coisa: as únicas pessoas que estão a ter aulas assistidas são as que se encontram num escalão em que, obrigatoriamente, teriam de as ter. A ADD é vista como algo que está num normativo e que tem de ser cumprido porque estamos num determinado escalão e não como algo motivador para eu melhorar a minha prática letiva.

- Que efeitos esperaria da implementação de um sistema de avaliação nas escolas?

- O objetivo de uma avaliação é que, efetivamente, as coisas melhorem. Nós, enquanto docentes, avaliamos para ter um *feedback* das aprendizagens e ver o que teremos de melhorar. Eu acho que nenhum sistema de avaliação pode melhorar as escolas se cada professor, por si só, não pensar que quer fazer melhor todos os dias. Eu dou aulas há vinte três anos, fui avaliada agora... Eu não considero que passei a ser melhor professora agora depois de ter sido avaliada. Posso ser melhor professora agora do que quando comecei porque a experiência dá-nos um outro traquejo. Mas, a minha competência científica era igual à que é agora. Eu acho que este sistema com esta burocracia nem se torna um fator motivador. Acaba por se tornar um fator desmotivador no ensino-aprendizagem porque as pessoas não o fazem motivadas, fazem-no porque lhes foi imposto e porque precisam de cumprir. Outras atividades que proporcionassem aos professores o saber, até de livre vontade, melhorariam significativamente a prática letiva e a escola.

- Deseja acrescentar alguma coisa?

- Não, acho que não. Não sei se fui muito redutora no que disse mas eu considero que a escola é um centro de aprendizagem para professores e para alunos, cada um à sua maneira, por isso se diz que enquanto se vive se aprende, e não é uma avaliação pontual dentro destes sistemas que irá fazer com que nós sejamos melhores professores se, na índole pessoal de cada um, não houver essa vontade.

- Muito obrigada!

<b>Dados de caracterização dos profissionais</b>	
<b>Sexo:</b>	Feminino
<b>Idade:</b>	47 anos
<b>Anos de docência:</b>	24 anos
<b>Situação profissional:</b>	Professor do Quadro de Escola
<b>Cargo profissional desempenhado:</b>	Professora-bibliotecária
<b>Nível de ensino:</b>	2º ciclo

- Qual foi o papel que desempenhou (avaliador ou avaliado) no último processo de ADD?
- Fui avaliada.
- Como se organizou a escola para implementar o processo?
- Tendo em conta todas as diretrizes do Ministério da Educação, a escola organizou-se de uma forma muito peculiar devido à catadupa de orientações contrárias que chegavam a toda a hora e que deixavam as pessoas desorientadas. Passávamos a vida em reuniões. Os professores de facto participaram na conceção dos instrumentos de avaliação mas as suas ideias nem sempre foram tidas em conta porque, depois, de cima vinha o que deveria constar em cada uma das grelhas. Ou seja, acho que se perdeu demasiado tempo em papéis e em normas e não se aproveitou o tempo a discutir o que realmente importava: para quê a avaliação de desempenho, como poderia a ADD beneficiar os professores e os alunos em termos pedagógicos que deveria ser, na minha perspetiva, a principal preocupação de qualquer modelo de avaliação o que não aconteceu.
- Já referiu que os professores participaram na conceção dos instrumentos de avaliação...
- Sim, reuniram-se e foram ouvidos embora a maior parte das sugestões que foram dadas não tenham sido contempladas porque veio de cima o que deveria contemplar cada um dos instrumentos.
- Considera que os instrumentos criados garantiram fiabilidade e rigor na recolha de dados?
- Não garantiram até porque não foram contempladas as opiniões dos colegas. Mais, apenas duas aulas observadas não demonstram de modo nenhum qual é a atividade e qual é a postura de um professor na sala de aula e na comunidade educativa.
- Foram calendarizadas reuniões formais entre avaliadores e avaliados?
- Sim, foram calendarizadas; umas cumpriram-se, outras não. Tenho conhecimento de que em alguns grupos cumpriu-se tudo de forma muito linear com momentos para decidirem quando se iria observar, os materiais a utilizar e foram feitas sugestões. Em outros grupos, essa primeira reunião foi sendo adiada e nunca teve lugar. Acho que também teve a ver com o perfil de cada avaliador e com a relação que existia entre o

avaliador e o avaliado. O objetivo não seria prejudicar. Por vezes, o avaliador pretendia facilitar o processo uma vez que conhecia o trabalho do avaliado mas, infelizmente, também não havia diretrizes e o avaliado sentia-se um pouco perdido. Se bem que um professor deve estar sempre preparado para que qualquer elemento entre na sua sala de aula e veja as suas práticas. Eu acho que uma avaliação séria e rigorosa não deveria estar calendarizada. Os professores deveriam saber que iriam ser avaliados e o avaliador deveria poder fazê-lo em qualquer momento. Só assim poderia ser uma avaliação fidedigna. Tudo o que é preparado é uma encenação.

- Foram realizadas reuniões informais?
- Teve muito a ver com os grupos e com o cariz da própria avaliadora.
- O processo decorreu dentro da normalidade?
- Se chamarmos normalidade o agendamento de algumas reuniões, saber que tínhamos de preencher aquelas grelhas e ter conhecimento da calendarização de aulas observadas, considero que houve normalidade dentro do que o ME estipulou. Eu chamo normalidade a um processo coerente, a um processo que visasse realmente a melhoria pedagógica e, quanto a este aspeto, não houve normalidade.
- Houve necessidade de proceder a reajustamentos ao longo do processo?
- Sei que houve necessidade de reajustamentos por haver avaliadores que, a dada altura, tinham tantos avaliados que não estavam a conseguir conciliar todas as fases do processo e as aulas que também tinham que dar. Houve necessidade de ajustar novas datas. E, nalguns casos, a filosofia de que as aulas deveriam contemplar unidades diferentes acabou por ser posta de lado e, nalguns casos, conseguiu-se fazer um intervalo de duas a três semanas entre as duas aulas mas, noutros, as aulas tiveram lugar uma a seguir à outra.
- Que constrangimentos são mais frequentemente apontados pelos docentes no que diz respeito à ADD?
- Os constrangimentos principais têm a ver com as imposições definidas pelo ME relativas às quotas para o Muito Bom e para o Excelente e que subverteram tudo. Quando um avaliador tem para avaliar dez colegas e tem a sorte de ter um grupo de colegas a quem toda a gente, na organização, reconhece como pessoas válidas dentro e fora da sala de aula, porque o professor tem de ser uma mais-valia nesses desses dois campos, ele sentia-se constrangido por não poder atribuir mais do que dois ou três Muito Bom. O mesmo acontecia com quem ia ser avaliado que sabia que só dois ou três teriam acesso ao Excelente. Ora, não poderia haver uma boa relação entre avaliadores e avaliados porque estes teriam de se atropelar uns aos outros, teriam de fazer uma

cambalhota para provar que eram ainda melhores profissionais do que os seus colegas. Até aí todos se davam muito bem e todos partilhavam os materiais, até porque os bons profissionais fazem isso; a partir do momento em que os põem a competir uns com os outros, a partilha acabou. Além disso, houve ainda um outro constrangimento que dependeu dos agrupamentos: nalguns agrupamentos, definiu-se a quota por grupos e noutros definiu-se a quota pelo número total de docentes o que também originou grandes injustiças. Houve avaliadores que, conhecendo os colegas que iriam avaliar, consideravam que nenhum merecia o Excelente mas como podiam atribuir três não deixaram de os atribuir aos que consideravam “menos maus”. Aconteceu ainda o seguinte: os professores que estão sempre à espera que o sistema falhe ou que cometa qualquer erro para o poderem aproveitar em seu benefício, claro. Estes não estão preocupados em demonstrar que são bons profissionais em termos académicos, relacionais e pedagógicos, preocupam-se em exigir quando o sistema falha. O ME, já que faz tantos estudos, um dia, deveria verificar quantos professores reclamaram devido aos trâmites legais e processuais e, facilmente, concluiria que não foram os melhores profissionais. Porque os bons profissionais que, no final, verificaram que não iriam ter a nota que esperavam, desiludiram-se de tal maneira que se desligaram da avaliação. A maioria continua a trabalhar porque os bons profissionais não deixam de fazer o seu trabalho mas desistiram da avaliação. Porque esta avaliação não é nada. Uma avaliação que avalia os professores em dois momentos com um teto definido a que só alguns acedem não é correta, quando alguns têm, como no meu caso, vinte e quatro anos. Portanto, devia-se avaliar o percurso que fez e não duas aulas naquele ano. Outro constrangimento foi a relação que se criou entre professores. A primeira machadada na relação entre professores foi a diferenciação entre professores-titulares e não-titulares. Na minha perspetiva nem teve muito a ver com o facto de os professores se sentirem como professores de primeira ou de segunda. Para mim, o problema residiu nos critérios de seleção dos professores titulares. Havia professores com bastante graduação e que investiram na sua carreira mas porque não lhes tinham sido atribuídos cargos na escola, e sabemos bem que isso acontecia porque os, na altura, presidentes os davam aos amigos ou porque os cargos eram herdados pelos professores com muitos anos naquela escola, não conseguiram a pontuação necessária para serem professores-titulares. Houve aspetos que não foram contemplados na atribuição de pontos para a função de professor-titular. No fundo esta avaliação jogou professores contra professores.

- No seu entender, quais são os principais objetivos da ADD?

- Eu não vou responder segundo os modelos de avaliação, vou responder o que considero que a avaliação de desempenho deve trazer para os alunos, para o ensino, para a organização. Uma avaliação de desempenho deve trazer sobretudo benefícios pedagógicos e a melhoria das relações alunos-alunos, alunos-professores, pais-professores, ou seja, da organização em si. Uma avaliação só serve e só deve ser feita para melhorar e, para isso, tem de se fazer uma avaliação rigorosa de tudo, sem constrangimentos, sem medos, sem tetos. O principal objetivo em cima da mesa deve ser melhorar, por exemplo, o insucesso dos alunos registado em determinada área ou indisciplina. Perante isto, devemos ver o que cada um de nós – professores, funcionários, Diretor – poderá fazer para ultrapassar essa dificuldade. Pelo contrário, esta avaliação pretendeu avaliar os professores para os impedir de progredir na carreira. O que está em causa nestes modelos é impedir a progressão dos professores, mais nada. Para já estamos todos estagnados, nem sequer há um incentivo e apenas uma pequena parte dos professores se considera bem avaliado. Este tipo de avaliação beneficia os maus professores porque não há coragem para lhes dar a nota que de facto eles merecem. Nós sabemos que, como em todas as profissões, há bons e maus profissionais e estes continuam a ter Bom, quando esse professor deveria ser canalizado para outras funções. Mas para isso é preciso coragem para dizer que aquele professor não serve os interesses da escola e dos alunos e está a tirar o lugar aos que querem trabalhar bem. Os professores que realmente trabalham e que deveriam ter Excelente viram o caminho vedado pela quantidade de obstáculos que foram criados. Esses Excelentes foram dados aos professores que estão sempre à espera de que a organização e o ME cometam uma falha. Quando isso acontece, o professor, qual predador, atua para obter o que quer.

- Quais são para si os pontos fortes e fracos da ADD?

- Do meu discurso parece que tudo é mau. Mas há pontos fortes uma vez que levou as pessoas a refletir, a perceber que a carreira não está completamente definida e que é preciso trabalhar mais. O ponto mais forte é sem dúvida o de ter posto os professores a refletir, mesmo que essa reflexão não tenha tido as consequências que deveria ter tido. Mas estou convencida de que os professores que reconhecem algumas lacunas na sua atuação refletiram sobre ela. Também foi positivo o facto de a Direção se organizar, criar mecanismos para poder dar resposta às diretrizes do ME. Embora algumas organizações não tenham concordado com o processo de avaliação, tiveram de se organizar para o implementar e isso criou uma certa união e maior consciência sobre o papel de uma organização porque, infelizmente, também há algumas organizações onde

a organização falha. Ou seja, pôs as organizações em sintonia e a analisar como poderiam operacionalizar um processo que é complicado e ao qual queriam dar muitas implicações. Esperemos que não tenha tantas implicações quanto eles previam. Pelo menos, a implicação nos concursos, que era uma aberração, já foi abolida. Se a avaliação não foi aplicada de forma coerente e justa e, mesmo assim, tivesse implicações no concurso, maior seria a injustiça. Não progredir é penalizador em termos económicos mas não é tão grave quanto a possibilidade de um professor ficar “em casa” porque a sua avaliadora era amiga e a colega ao lado teve o azar de se incompatibilizar com a sua avaliadora. Como em muitas carreiras, os professores também entendem a diferença de opiniões como “fazer frente”. Isso refletiu-se em algumas notas. Para mim, há dois pontos que considero fracos. A questão das quotas e a questão de se definir um professor por duas aulas que, ainda para mais, são perfeitamente planeadas, encenadas. Qualquer professor que tenha o mínimo de responsabilidade vai preparar essa aula ou pedir ajuda para o fazer, qualquer professor tem a obrigação de naqueles noventa minutos ter uma boa prestação. Não há lógica numa avaliação feita com base em duas aulas. Deste modo, todos são bons professores. Eu sempre concordei mais com avaliadores externos. Estes não conhecem os professores e avaliam o que veem. Claro que a probabilidade de os professores se conhecerem ainda existe mas é menor. Também considero que as aulas observadas nunca deveriam ser calendarizadas. O avaliado sabia que ia ser avaliado e, ao longo daquele ano, o avaliador aparecia duas, três ou quatro vezes, as que fossem necessárias. Poderiam ser apenas duas aulas pois nós sabemos que o sistema é complicado e nem sempre permite a observação de mais do que duas aulas. Mas a marcação das aulas observadas subverte todo o sistema. Um professor é sempre professor, com as suas qualidades e com os seus defeitos. Certa vez, um colega disse que as aulas por vezes não correm tão bem porque se pode ter tido um problema em casa ou não se preparou tão bem determinada aula. Mas isso faz parte do dia-a-dia do professor. Certamente, isso não acontecerá de todas as vezes que é observado e, se o professor tem problemas e não consegue desempenhar a sua função como deve ser, terá de se ver como é possível ajudá-lo. Ainda se deu outra situação: o avaliador definiu objetivos e estratégias, preparou o material, ou seja, preparou toda a aula para o avaliado. O papel do avaliador era ajudar, mas não era fazer pelo avaliado. O objetivo foi assegurar que aquele avaliado, que na perspetiva do avaliador devia ser a merecedora do Excelente, pudesse fazer um brilharete.

- No seu entender, quem deveria estar envolvido no processo?
- Há uma grande polémica quanto ao envolvimento de pais e alunos no processo. Eu considero que quem faz a sua atividade com profissionalismo não tem receio da avaliação de pais e alunos. Aliás, os alunos são os nossos melhores avaliadores. Eles deveriam participar talvez de forma anónima, com questionários, porque têm a visão global do ano ou anos em que tiveram aquele professor. A avaliação por parte dos alunos tiraria o peso que a avaliação feita pelo avaliador tem e, certamente, teria maior credibilidade. Também não acredito que os pais, por retaliação, avaliassem mal um professor. Uma das filosofias da escola é que pais e professores devem remar no mesmo sentido: educar e formar os alunos no seu todo quer em termos académicos, quer como pessoa. Para mim, dotar o aluno de valores e torná-lo um cidadão crítico e autónomo não é tão linear quanto transmitir determinado conhecimento. Ou seja, as pretensões dos pais são as dos professores. Na avaliação que alunos e pais fizessem, eles iriam ter isso em conta. Eu confesso que gostaria que pais e alunos entrassem na avaliação de professores.
- Considera que alunos mais jovens também conseguiriam fazer essa avaliação?
- Conseguiriam. Claro que as grelhas teriam que ser adaptadas mas até um aluno do pré-escolar sabe qual é a educadora que se preocupa com ele e que lhe lê histórias para o ajudar a definir o seu percurso e a que se empenha menos e por vezes delega na auxiliar certas tarefas.
- Considera que o processo de ADD influenciou o clima relacional da escola?
- Na minha perspetiva, influenciou de modo negativo o clima da escola. Como já referi, jogou professores contra professores. Aliás, qualquer pessoa que tenha conhecido a escola de há dez anos atrás e agora a visite facilmente verifica as grandes mudanças ocorridas. Não é preciso estar muito por dentro do sistema de ensino para se perceber que houve uma mudança enorme e negativa. No meu ponto de vista, numa escola pretende-se que haja cada vez mais cooperação, mais partilha e preocupação com o que devemos dar aos nossos alunos, porque a sociedade não lhes dá. A escola tem um papel importante na formação e se a escola está doente porque não há boas relações nunca pode prestar um bom serviço. Pode acontecer os professores deixarem de intervir quando ouvem um aluno a dizer uma asneira porque sabem que a sua intervenção não conta para avaliação, como eu já ouvi. É natural que em alguns grupos que funcionam bem, a avaliação tenha criado algum clima de partilha e de colaboração mas isso aconteceu com os professores que menos precisavam porque sempre atuaram desse modo. Ou seja, não foi a avaliação que trouxe o espírito de partilha e de colaboração.

Na maior parte das escolas, a avaliação trouxe divisão e desconfiança entre professores a ponto de já ninguém poder fazer as coisas naturalmente porque tudo o que se faz é sempre relacionado com o facto de a pessoa estar a ser avaliada. Eu trabalho numa biblioteca e posso afirmar que antes os professores não pediam que houvesse registo da sua participação em toda e qualquer atividade como o fazem agora. Vemos o clima que existe nas escolas: cada professor a tentar arranjar mais provas do que fez. Acontece ainda outra situação que se verifica comigo e com outros docentes que desempenhamos cargos avaliados pela Direção. Ora, nestes casos, a Direção deve estar próxima do professor e isso não acontece muitas vezes. Há situações em que o Diretor mal conhece o professor e, no final, vai avaliá-lo. Como o poderá fazer se nunca foi ao local de trabalho, nunca se preocupou com materiais em falta e, às vezes, nem responde ao que se pede. Falando agora concretamente da avaliação dos professores-bibliotecários, esta foi mal conduzida desde o início. O professor podia ter uma turma atribuída, muitas vezes de Estudo Acompanhado ou de Área de Projeto, não se justifica que fosse o coordenador de departamento independentemente da área a avaliar o trabalho no âmbito da biblioteca. No meu caso, o coordenador é de uma área que tem muito a ver com o trabalho desenvolvido numa biblioteca e não houve qualquer problema. Mas, houve casos em que foi o coordenador do departamento de matemática que avaliou o professor bibliotecário porque era essa a sua formação inicial. Houve colegas que pediram turmas emprestadas para dar uma aula de matemática. Nestes casos, foram avaliadas duas aulas que aquele professor deu e todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano ficou por avaliar. Deveria ser a coordenadora das bibliotecas a avaliar o trabalho do professor-bibliotecário. Ela sabe o que o professor faz porque conhece o plano de atividades e têm reuniões mensais. O mesmo aconteceu com os professores da Educação Especial que foram canalizados para os próprios grupos quando deveriam ser avaliados por um coordenador de Educação Especial. Eu vi avaliadores aflitíssimos por terem de avaliar uma área em que não tinham formação.

- Como reagiram os docentes à avaliação que lhes foi atribuída?

- Foi um bocado complicado. Houve aqueles que se calaram porque estavam satisfeitos. Eu não consigo perceber como é que não é divulgada a lista com as classificações dos docentes já que se quer um processo de avaliação transparente que melhore a organização. A não-divulgação das classificações dos professores tem a ver com o ME que teve coragem de implementar o processo de avaliação segundo as regras que pretendia mas não tem coragem de publicar as notas. Como é possível eu desconhecer

os resultados dos meus colegas? Apenas temos conhecimento de alguns resultados porque são comentados. Quem está bem e foi sobreavaliado, ou seja, quem teve uma nota superior à que deveria ter tido muitas vezes devido às tais questões processuais, não divulga a sua nota. Ora, um processo de avaliação não pode ser considerado válido, justo e coerente se não for transparente. Eu nunca tive medo de ser avaliada. Tenho 24 anos de serviço e sou do tempo em que o inspetor entrava na sala de aula e acho que era a situação ideal porque estaríamos em situação real. Em termos relacionais, os que não concordaram com a avaliação reagiram mal e as relações degradaram-se ainda mais. Embora eu considere que os colegas se deveriam ter revoltado contra o sistema, não com o colega que teve uma boa avaliação porque este não teve culpa de ter tido uma boa nota ou de, por esperteza ou fruto de coragem, meter um recurso hierárquico e conseguir um Excelente quando nem um “Bom” merecia. Se, desde o início, o processo fosse claro e transparente, estas situações não aconteceriam. Eu posso reclamar e há até um período para o fazermos mas eu reclamo não só em função da minha nota mas também da nota dos meus colegas. Repare, foi-nos dito que não haveria “Excelentes” e eu até concordei. Mais tarde, quando já tinha acabado o prazo de reclamação, soubemos que afinal tinha havido Excelentes. Claro que já não pude reclamar. Portanto, durante o prazo de reclamação, deveria ser divulgada a lista de todas as classificações para que as reclamações pudessem ser em função das notas atribuídas. Nós conhecemos o trabalho dos nossos colegas. Como é possível dar credibilidade a uma avaliação quando se esconde tudo. Quando o primeiro modelo foi implementado, eu assisti a todas as reuniões que pude para perceber todo o processo. Revoltei-me com muita coisa e participei em reuniões mesmo contra a vontade do próprio Diretor da escola. Eu participei em tudo e não requeri aulas observadas por não concordar com o processo mas, quem não as pediu ficou prejudicado. Repare, ficou decidido em Conselho Pedagógico que só seriam atribuídas as menções mais altas aos poucos professores que pediram avaliação nessa altura se, de facto, eles merecessem essas menções, ou seja, não deveria haver a preocupação de esgotar as quotas mas sim de fazer uma avaliação justa. Mais tarde, vim a saber que quotas tinham sido esgotadas porque parecia mal a escola não mostrar que tinha bons profissionais. No meu entender, ficou mal à escola não ter dito a quem de direito que os bons profissionais nem se submeteram àquela avaliação. Também ocorreu uma outra situação: a nota qualitativa não correspondia à nota quantitativa e, por esse motivo, houve professores que tinham nove e meio ou dez mas a menção era de “Bom” porque não tinham tido aulas observadas. Em certas

escolas, alguns colegas receberam três cartas com notas diferentes porque elas foram sendo ajustadas pela Direção de acordo com as indicações da inspeção que não permitiu a discrepância entre as notas qualitativa e quantitativa. Pergunto: Que rigor é este? Que credibilidade é esta? No meu caso pessoal e como nada mudei com a minha contestação, no ano seguinte achei que me deveria submeter ao processo de avaliação. Foi estabelecido o Muito Bom como teto porque a minha função como professora-bibliotecária não permitia ver a evolução das aprendizagens dos alunos. Eu pergunto se é possível ver essa evolução nos outros colegas. Mais, quem avaliou não deveria ter consultado o relatório da biblioteca onde consta que os alunos que mais participaram nas atividades da biblioteca melhoraram as suas capacidades de leitura e de autonomia. Considero que o modelo de avaliação anterior era muito mais correto. Exigia apenas um relatório de autoavaliação de tudo o que fizéramos mas que, de facto, era crítico e reflexivo. Não estava em causa nenhuma classificação e, talvez por isso, fazia-se realmente com o sentido de melhorar. Nesse caso, quem pretendia uma nota superior ao Satisfaz, fazia o pedido. Aconteceu por exemplo comigo. Antes deste processo, instigada pela Diretora da escola, eu solicitei uma avaliação diferente. Parece-me que este processo era mais correto. Este ano não requeri avaliação, não quero avaliador externo nem meio-externo. Não quero nada porque vejo que isto é uma fantochada e, enquanto isto não mudar, não vale a pena. Além disso, também não progredimos. Este processo não adianta nada. Mais, uma vez que o ME quer poupar, e está a poupar em coisas essenciais na educação, melhor seria se se deixassem de fantochadas e poderiam poupar dinheiro e recursos.

- Considera que houve mudança/s nas atitudes e práticas pedagógicas?

- Não houve. Os professores que sempre trabalharam bem continuaram a trabalhar bem. Provavelmente houve alguns que se desmotivaram completamente. Os professores que tinham lacunas continuam a tê-las porque só trabalharam para duas aulas.

- Considera que o processo de ADD influencia o desempenho dos professores (pessoal e / ou profissional)?

- De acordo com a filosofia que está subjacente a este processo, a ADD não influencia porque toda a mudança será extemporânea, momentânea. Portanto, enquanto não houver mudanças na filosofia do processo de avaliação não há mudanças na prática.

- No seu entender, as reuniões (formais e informais) contribuem para a reflexão sobre a prática letiva?

- Nalgumas situações, as reuniões contribuíram para a reflexão. Há avaliadores preocupados com alguns colegas que estão numa situação complicada em termos profissionais e, nesses casos, alguma coisa mudou. O problema é não haver continuidade porque se nas reuniões e nas aulas observadas se vê que os professores têm lacunas a nível científico ou de relacionamento com os alunos seria importante analisar o que poderia ser feito para aquele professor ultrapassar aquelas lacunas. Também não há coragem para lhe atribuir uma menção muito baixa, mas também não há planos. A legislação prevê que se elaborem planos nestes casos mas eu pergunto-lhe se já viu algum plano nalguma escola. A esse nível, não há qualquer mudança. Acaba a avaliação com as duas aulas, acaba tudo.

- Considera que o relatório de autoavaliação contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes? De que modo?

- Considero que contribuía no modelo que tínhamos antes. Nestes modelos, o relatório de autoavaliação tem que ter em conta as aulas dadas e como estas foram aulas preparadas com todo o rigor a reflexão é artificial. Claro que quero acreditar que um ou outro professor faça essa autorreflexão e faça tudo para melhorar mas isso não acontece na maioria dos casos.

- No seu entender, o modelo de ADD deveria ser adequado ao nível de experiência dos professores?

- Essa é uma questão que nunca me tinha ocorrido. Faz algum sentido mas em termos práticos não me parece viável. De facto não me parece que a avaliação de um professor com vinte anos de experiência deva ser a mesma que um professor com três anos. Mal seria que um professor com três anos tivesse tanto para dar a uma escola como o professor que já trabalhou vinte anos. Acho que faz sentido e é no início da carreira que os professores apresentam dificuldades e até vícios. Para contextualizar: eu já fui formadora e tive colegas que ainda estavam no início da carreira e outros com mais anos de serviço e magoava-me ver colegas ainda no início da carreira e já tão desiludidos, despreocupados e desmotivados. Seria esta a fase ideal para trabalhar com estes professores no sentido de ultrapassar lacunas científicas e, principalmente valorizar a carreira. Devemos ser nós a valorizar a nossa carreira e a demonstrar, a todos com quem trabalhamos nomeadamente aos pais, que levamos a nossa profissão a sério, que não trabalhamos apenas para receber um mísero ordenado. Seria desejável que, logo no início, os professores que não apresentassem o mínimo perfil para exercer a profissão fossem encaminhados para outras funções. Sabemos que há casos de colegas que não

têm vocação ou preparação para desenvolverem um bom trabalho. Uma coisa é trabalhar num pronto-a-vestir, outra é trabalhar com crianças que estamos a formar. Isto começa logo com os educadores de infância que, para mim, são os professores mais importantes. Se sentirmos a nossa profissão como algo de brilhante, se formos professores porque gostamos e acreditamos, podemos fazer a diferença.

- Considera que a ADD concilia a função formativa e a função sumativa ou privilegia uma em detrimento da outra?

- Claro que, da forma como está, a avaliação privilegia a função sumativa com base em dois momentos. A função formativa não está presente.

- A função atribuída ao avaliador serve o propósito da dimensão formativa?

- Não e temos que perceber que há muitos avaliadores que estão a exercer esta função contra a sua vontade porque consideram que não têm perfil. Repare, para ser avaliador é necessário ter perfil, não basta o conhecimento científico. É necessário ser isento e ter a coragem de, independentemente de a avaliada ser minha amiga, a madrinha do meu filho, etc., atribuir a avaliação que o colega merece. Quando existem estas relações próximas, é muito difícil conseguir o grau de isenção necessário a não ser que a avaliadora tenha de facto perfil para isso. Há ainda avaliadores que não o sabem ser e nunca deveriam exercer essa função porque se colocam a um nível superior ao dos avaliados o que é errado. A posição do avaliador deveria ser a de que somos todos iguais embora a exercer funções diferentes e de tentar mostrar, do seu ponto de vista, o que o avaliado poderia fazer melhor.

- Vê alguma relação entre o desenvolvimento profissional dos docentes e o desenvolvimento da organização?

- Há uma ligação muito óbvia. Os docentes é que fazem a organização. Claro que é importante que uma organização tenha as suas linhas orientadoras bem definidas, nos Projetos Educativos, etc.. Mas as atitudes são fundamentais para consolidar o que está no papel. Uma organização só consegue ser uma organização desenvolvida, capaz de dar respostas aos respostas e de formar cidadãos críticos e autónomos, se tiver bons profissionais e se trabalhar em conjunto com os docentes. As nossas escolas, e agora ainda mais com os Mega agrupamentos, têm alunos do pré-escolar ao 12.º ano e os princípios transmitidos a todos eles têm de ser os mesmos, claro que de forma ajustada. Isto parte muito dos professores mas também da Direção. É fundamental que uma Direção saiba privilegiar a educação para os valores e o respeito pelos colegas. A

organização é o espelho dos professores que tem mas, ao mesmo tempo, é reflexo. As duas partes devem trabalhar em conjunto.

- De que forma a ADD contribui para o desenvolvimento da escola como um todo?

- Eu acho que a ADD devia contribuir, e pode realmente contribuir, para o desenvolvimento da organização e para a melhoria das condições e das relações interpessoais entre professores. Isto é extremamente importante. Um professor que não se sinta bem na escola não consegue desempenhar o seu papel como deve ser na sala de aula e fora da sala de aula. O problema é que da forma como o processo de ADD foi criado até aqui tem, por base, princípios completamente opostos. O que está implícito no processo que nos tem sido imposto até aqui é a competitividade, o “cortar”, o teto, o “salve-se quem puder”. Ora, temos que mudar radicalmente o processo de avaliação para conseguirmos o que uma escola deve ser: uma escola formadora, de todos, onde todos se sintam bem, para a qual todos queiram contribuir e possa contribuir para o desenvolvimento do país.

- Face aos constrangimentos apontados ao anterior modelo, o que consideraria ser alterado?

- Terminar com a marcação prévia das aulas com uma observação a ser feita por um avaliador externo com o sentido de poder ver se é possível melhorar alguma coisa. Se o único objetivo for apontar defeitos, sem apontar soluções não vale a pena. O avaliador tem que ter a humildade e a coragem de reconhecer o que está bem e de apontar o que está mal mas sem esquecer que se trata apenas da sua perspetiva. Por isso, deve ouvir também a perspetiva do avaliado e confrontar as duas. Acho que a avaliação fazia todo o sentido na base do diálogo e da melhoria e sem tetos porque estes impedem uma avaliação justa. Ou seja, poder acontecer que ninguém chegasse ao Excelente ou de alguém ter Não satisfaz se merecesse e, neste caso, avaliar as suas lacunas e definir um plano de acompanhamento para o ajudar. Se de todo não desse para continuar como professor, dever-se-iam estudar alternativas como, por exemplo, numa secretaria, numa sala de estudo. Com o atual modelo, se isto acontecesse fazia com que esse professor tivesse de sair da carreira. O nosso problema a nível de país é que não há avaliações contínuas para melhorar. As pequenas avaliações que se fazem nem são tidas em conta, parte-se para outra ideia que vem de outro país qualquer com uma realidade completamente diferente.

- No seu entender, o atual modelo de avaliação corresponde às expectativas dos docentes?
- Não. A única mudança é a passagem de avaliador interno para externo. De resto, o problema continua lá: há um teto e não há a filosofia de avaliar para melhorar em termos pedagógicos, em termos relacionais. Ou seja, o que está por trás dos sistemas de avaliação (nosso e de outros serviços) é cortar as pernas a quem está em situação de progressão para pagar menos, não é melhorar.
- Quer acrescentar alguma coisa quanto aos efeitos que esperaria da implementação de um sistema de avaliação nas escolas?
- Aproveito apenas para reforçar que não sou contra o sistema de avaliação. Pelo contrário, todos os serviços devem ser avaliados. É necessário haver introspeção, reflexão para vermos o que fazemos bem e o que fazemos de errado para podermos melhorar. Na escola, uma estrutura extremamente importante para o desenvolvimento do país, mais do que nunca faz falta uma avaliação da organização, dos professores, dos recursos mas que tenha consequências práticas e não esteja subjugada a princípios económicos. Este Ministro da Educação que tinha ideias tão boas e que pensei que seria uma mais-valia para o ensino, agora, que está no poder, faz tão mal ou pior do que os outros porque também ele está subjugado aos princípios económicos e políticos.
- Deseja acrescentar alguma coisa?
- Gostaria apenas de dizer que, embora desacreditada deste sistema de avaliação, espero não me vir a desacreditar da educação em si e de continuar a acreditar na melhoria, nas relações e que eu, enquanto profissional, posso e quero fazer a diferença. Sei que sou muito radical mas é isto que penso e digo-o porque se trata de uma entrevista anónima mas também o diria ao Ministro da Educação se tivesse oportunidade assim como diria na organização se, quem está no topo, tivesse tempo para me ouvir.
- Muito obrigada!

<b>Dados de caracterização dos profissionais</b>	
<b>Sexo:</b>	Feminino
<b>Idade:</b>	42 anos
<b>Anos de docência:</b>	18 anos
<b>Situação profissional:</b>	Professor do Quadro de Escola
<b>Cargo profissional desempenhado:</b>	Coordenadora de Departamento, Diretora de Turma e Coordenadora do CEF
<b>Nível de ensino:</b>	3º ciclo

- Qual foi o papel que desempenhou (avaliador ou avaliado) no último processo de ADD?
- Avaliadora
- Como se organizou a escola para implementar o processo?
- Foram eleitos 4 elementos em sede de Conselho Pedagógico para constituir a Comissão de Avaliação do Agrupamento. Esta Comissão, presidida pela Diretora do Agrupamento, procedeu à análise da legislação relativa a todo o processo e à calendarização do mesmo, elaborou uma grelha para registo da avaliação e um documento-modelo de autoavaliação, e harmonizou as propostas dos avaliadores no final do ano letivo, atribuindo a classificação final aos avaliados. Eram efetuadas reuniões frequentes entre os elementos da comissão e estes e os avaliadores para troca de informações sobre o processo: sobre os documentos a utilizar e sobre todos os procedimentos.
- Os professores participaram na conceção dos instrumentos de avaliação?
- Inicialmente apenas os professores que faziam parte dessa comissão.
- E os outros professores do agrupamento?
- Após a elaboração dos instrumentos de avaliação pelos elementos da Comissão, estes foram facultados aos Coordenadores dos Departamentos Curriculares que solicitaram aos elementos dos respetivos departamentos um parecer sobre os mesmos e propostas de alteração. Não foi apresentada nenhuma proposta de alteração.
- Considera que os instrumentos criados garantiram fiabilidade e rigor na recolha de dados?
- Considero que estes instrumentos conferem alguma fiabilidade e rigor a todo o processo de recolha de dados, mas não a totalidade da fiabilidade e rigor que um processo desta natureza exige. Trata-se de um processo que mexe com a vida profissional e, conseqüentemente, pessoal dos professores e que, por isso, deve ser o mais rigoroso possível, no entanto, continua a apresentar pontos subjetivos na sua organização. Pontos que, com a legislação atual, continuarão a ser sempre subjetivos.
- Foram calendarizadas reuniões formais entre avaliadores e avaliados?
- Foram e realizaram-se. Foram calendarizadas e realizadas sempre reuniões formais entre avaliadores e avaliados, antes e depois das aulas observadas.
- Foram realizadas reuniões informais entre avaliadores e avaliados?
- A realização de reuniões informais entre avaliadores e avaliados dependeu dos avaliados. Alguns avaliados solicitaram reuniões informais para os auxiliar na preparação das suas aulas observadas, outros nunca o solicitaram, portanto, aconteceram em alguns casos.

- O processo decorreu dentro da normalidade?
- Sim. Creio que sim. Não se verificaram atrasos na calendarização elaborada pela Comissão de Avaliação. Houve algumas alterações na calendarização de aulas observadas e respetivas reuniões, devido a faltas devidamente justificadas do avaliado ou do avaliador, mas que foram facilmente resolvidas informalmente entre o avaliado e o avaliador.
- Para além desse reajustamento, houve necessidade de proceder a outros reajustamentos ao longo do processo?
- Não.
- Que constrangimentos são mais frequentemente apontados pelos docentes no que diz respeito à ADD?
- O principal constrangimento apresentado pelos docentes é o facto do número de aulas observadas ser bastante reduzido para ser representativo de todo o trabalho que o docente realiza ao longo de um ano letivo e de uma carreira profissional. Esta limitação leva a que os docentes tentem planificar as duas aulas observadas de forma a mostrarem todas as estratégias que habitualmente utilizam, o que, frequentemente transforma estas aulas observadas em aulas pouco naturais, aulas preparadas para o processo de avaliação de desempenho.
- No seu entender, quais são os principais objetivos da ADD?
- Para mim, o principal objetivo da ADD deveria ser de cariz formativo. A ADD deveria ter a função de auxiliar os novos professores a integrarem-se na carreira, a adquirirem estratégias que lhes permitam superar as dificuldades que o processo de ensino apresenta e os professores mais antigos a desenvolverem novas pedagogias. Infelizmente, penso que não é assim que todo o processo está organizado, a legislação subjacente ao processo não contribui para a vertente formativa que a ADD deveria ter, uma vez que está em causa a obtenção de uma classificação, para efeitos de progressão na carreira. Na minha opinião, se a ADD fosse essencialmente formativa, ela poderia contribuir de forma bastante positiva para a melhoria do Ensino. Provavelmente se não fosse aquele: "Tem que ter uma nota, tem que ser assim no final"...
- Quais são, para si, os pontos fortes e fracos da ADD?
- Na minha opinião a ADD poderia apresentar-se como uma mais-valia para os docentes, pelas razões que mencionei na resposta anterior, se a sua dimensão formativa fosse privilegiada em detrimento da dimensão avaliativa. Como essa função formativa acaba por não ser privilegiada, o que, na minha opinião, se apresenta como um ponto fraco da ADD acaba por se sobrepor ao ponto forte que esta poderia ter. Isto é, a preparação de duas aulas

com características especiais para fins avaliativos, aulas que muitas vezes nem sequer refletem aquilo que eu faço regularmente nas minhas aulas, sobrepõe-se à melhoria que a ADD poderia representar para a minha prática letiva. Para além disso, é impossível avaliar em duas aulas a prática letiva de um professor num ano letivo e ao longo da sua carreira.

- No seu entender, quem deveria estar envolvido no processo?

- Na minha opinião não deviam ser colegas da mesma escola. Creio que devia ser um professor externo à escola, porque nós conhecemo-nos e, conseqüentemente somos influenciados, quer queiramos quer não, por aquilo que sentimos uns pelos outros e, portanto, por mais que tentemos ser impessoais, entra sempre um bocadinho do nosso lado pessoal. No entanto, e tendo em conta que só são observadas duas aulas, também não é justo que um professor que não nos conhece de lado nenhum avalie por aquelas duas aulas todo o nosso trabalho enquanto professores.

Creio que também não seria descabido ouvir a opinião dos alunos e dos Encarregados de Educação relativamente à atuação dos docentes, mas de novo, deparamo-nos com o obstáculo quantitativo que a avaliação, nos moldes em que se encontra, destaca. Essa opinião só faria sentido num contexto formativo.

- Considera que o processo de ADD influenciou o clima relacional da escola?

- Sem dúvida. Principalmente há dois anos, notei que havia mudanças nas relações entre as pessoas. Não notei competitividade, notei sim uma desconfiança entre as pessoas, principalmente entre o avaliador e os avaliados. Algumas relações de amizade e entreajuda entre colegas tornaram-se, ao longo do ano, mais formais, observou-se um afastamento, algum medo e desconfiança: “Até que ponto o que eu disser vai influenciar o meu resultado?”.

- Não gerou colaboração e partilha entre docentes?

- Conforme referi na resposta anterior, o processo de ADD gerou um afastamento entre docentes e, conseqüentemente, menos partilha e colaboração entre eles. Só em casos excecionais é que se verificou a solicitação de apoio, de colaboração, principalmente dos avaliados ao avaliador. A dimensão formativa da ADD só será possível com um aumento da colaboração e partilha entre docentes.

- Como reagiram os docentes à avaliação que lhes foi atribuída?

- Alguns docentes manifestaram-se negativamente, não concordaram com a avaliação e manifestaram a sua opinião exercendo alguma pressão sobre o avaliador. Outros docentes, que também não concordaram com a avaliação que lhes foi atribuída, optaram por um afastamento ainda maior do que o que já tinha sido durante o processo. Outros

concordaram com a sua avaliação, ficaram satisfeitos e, portanto, manifestaram-se dessa forma, também.

- Considera que houve mudança/s nas atitudes e práticas pedagógicas?
- Penso que a mudança nas atitudes e práticas pedagógicas só se verificou de uma aula observada para a outra. Depois da aula observada, onde eram apontados os pontos fracos dessa mesma aula, havia uma tentativa de os melhorar. No entanto, não me parece que o docente depois alterasse muito as suas práticas pedagógicas habituais, porque, volto a dizer, são poucas aulas observadas.
- Considera que as práticas observadas constituem exemplo das práticas diárias do professor?
- De modo nenhum. Acho que aquelas aulas são especialmente preparadas para aquele dia, para aquela hora, para aquela avaliação.
- As observações realizadas permitem a construção de uma imagem clara e completa das competências profissionais do professor observado?
- Não, tem sido o que eu tenho vindo a dizer ao longo de toda a entrevista. Acho que duas aulas não mostram, de modo nenhum, as competências profissionais do docente avaliado, quer pelo seu número reduzido, quer pelo carácter avaliativo que representam.
- Considera que o processo de ADD influencia o desempenho dos professores (pessoal e / ou profissional)?
- Acho que durante o período em que as pessoas estão a ser avaliadas há um maior envolvimento em atividades, no entanto, sentimos que este envolvimento se deve ao facto de estarem a ser avaliados e à conseqüente necessidade de ter evidências para a avaliação. Na minha opinião, o processo não influencia a prática pedagógica diária dos docentes.
- No seu entender, as reuniões (formais e informais) contribuem para a reflexão sobre a prática letiva?
- No meu entender as reuniões (formais e informais) contribuem para a reflexão sobre a prática letiva de alguns professores. Os professores que solicitaram reuniões informais queriam partilhar práticas e tentar melhorar a sua própria prática. Nos restantes casos, havia professores que nem sequer concordavam com as observações que eram feitas e manifestavam-se nesse sentido; outros tentavam seguir o que lhes era dito, mas só nas aulas observadas.
- Considera que o relatório de autoavaliação contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes? De que modo?

- Não, considero que são adotados modelos que depois se seguem e que se partilham com outros docentes. Se lermos todos os relatórios de um docente, vamos observar que pouco muda de uns para os outros; se lermos os relatórios de todos os docentes de uma mesma escola vamos verificar que existem muitas semelhanças entre eles. Isto é, escrevemos os relatórios utilizando os nossos relatórios anteriores e/ou relatórios de outros colegas, sem refletirmos cuidadosamente sobre o que estamos a fazer.

- No modelo anterior, houve necessidade de elaborar planos de formação que dessem resposta às necessidades de formação dos avaliados?

- Não me lembro de ouvir falar da elaboração de planos de formação de acordo com as necessidades de formação dos avaliados. Os docentes continuaram a escolher a formação que eles próprios achavam necessária para si, ou que mais lhes agradava. Não me parece que tenha sido elaborado qualquer plano de formação específico para avaliados.

- No seu entender, o modelo de ADD deveria ser adequado ao nível de experiência dos professores?

- Eu acho que não. As práticas letivas corretas são corretas no início de carreira e mais tarde e, portanto, não há necessidade de adaptar.

- Considera que a ADD concilia a função formativa e a função sumativa ou privilegia uma em detrimento da outra?

- A ADD privilegia a função sumativa, quer pelo número de aulas que são, quer pelo peso avaliativo que tem e, conseqüentemente, pelo peso que exerce na carreira profissional dos docentes (progressão na carreira / colocações).

- A função atribuída ao avaliador serve o propósito da dimensão formativa?

- Pelas mesmas razões que a dimensão sumativa é privilegiada em detrimento da dimensão formativa, que referi na questão anterior, também a função que é atribuída ao avaliador não serve o propósito da dimensão formativa.

Para além das razões supracitadas, há falta de disponibilidade, porque o avaliador tem no seu horário um número de horas muito reduzido para a ADD. Para servir um propósito mais formativo, necessitávamos de uma pessoa que estivesse mais dedicada à função de ADD, que tivesse mais tempo para assistir a aulas, para dar apoio, para partilhar práticas letivas. Não há tempo para se exercer a função formativa: são duas aulas assistidas, muitas vezes com seis e sete pessoas a ser avaliadas pelo mesmo avaliador, que tem as suas obrigações letivas para cumprir.

- Vê alguma relação entre o desenvolvimento profissional dos docentes e o desenvolvimento da organização?
- Sim, acho que se os docentes desenvolverem as suas competências profissionais e, posteriormente, as aplicarem nas suas práticas letivas diárias e, igualmente importante, as partilharem com os seus colegas, a escola desenvolver-se-á. No entanto, para que isto aconteça é muito importante o papel da Direção. A Direção tem de estar aberta a novas práticas e a aceitar as sugestões dos professores quando estas se apresentem como positivas para o desenvolvimento da escola.
- De que forma a ADD contribui (ou pode contribuir) para o desenvolvimento da Escola no seu todo?
- Tendo em conta que nos moldes em que a avaliação de desempenho tem decorrido não contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes, também não pode contribuir para o desenvolvimento da Escola no seu todo. No entanto, na minha opinião a ADD pode ser uma mais-valia para qualquer Escola se se basear mais na dimensão formativa em detrimento da dimensão sumativa.
- Face aos constrangimentos apontados ao anterior modelo, o que consideraria ser alterado?
- Penso que a principal mudança que deveria ser feita ao anterior modelo de ADD é torna-la mais formativa e menos sumativa. Os avaliadores deviam emitir a sua opinião sobre as práticas letivas dos avaliados e sugerir alterações e no final do processo elaborar um relatório sobre essas práticas e a evolução dos avaliados ao longo de todo o processo e atribuir uma menção qualitativa, tendo em conta a evolução verificada. Claro que duas aulas não são de modo nenhum suficientes para desenvolver o processo dessa forma. Também não concordo que sejam colegas a avaliar colegas da mesma escola, mas também pode apresentar constrangimentos a todo o processo virem colegas de outras escolas (avaliadores externos) observar duas aulas e avaliar-nos apenas com base nessa observação, conforme o novo modelo de ADD. Novamente o problema do número de aulas assistidas. Penso que, para resultar, a ADD teria de ser desenvolvida nos moldes dos antigos Estágios. Deveriam existir professores designados para o efeito, que se dedicassem praticamente em exclusivo à ADD, que pudessem assistir a um número considerável de aulas dos avaliados e reunir sempre que necessário ou que solicitados para exercerem a função formativa.
- No seu entender, o atual modelo de avaliação corresponde às expectativas dos docentes?

- No meu entender, a única coisa que foi positiva, e de uma forma relativa, foi realmente a mudança para avaliadores externos, mas mesmo esse facto, conforme referi na questão anterior não vai ao encontro de uma avaliação de carácter primordialmente formativo. Esses avaliadores externos vão ser professores noutras escolas com os seus horários, que apenas vão observar duas aulas dos avaliados e reunir duas vezes com estes. Vão saber pouco ou nada sobre a nossa prática educativa diária. A ADD vai continuar a ser sumativa e, portanto, vai continuar longe do modelo ideal para o nosso desenvolvimento profissional.

- Que efeitos esperaria da implementação de um sistema de avaliação nas escolas?

- Conforme já referi um sistema de avaliação nas escolas deve contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da Escola no seu todo, e, por isso, deve ser essencialmente formativo.

Portanto, conforme também já referi, o ideal poderá passar pela designação de uma equipa / equipas de docentes para ADD. Esses docentes não devem ser da escola dos avaliados, para evitar constrangimentos de ordem pessoal e devem ter a função de orientar professores quer em início de carreira, quer em final de carreira e de partilhar novas práticas letivas. Devem ser docentes com uma especialização em ADD e que anualmente se submetam a formação em Pedagogia – novas práticas pedagógicas.

Enquanto a função sumativa prevalecer, a ADD nunca será positiva, nem para os docentes nem para as Escolas.

- Não quer acrescentar mais nada?

- Não.

- Agradeço imenso a sua colaboração. Muito obrigada.

<b>Dados de caracterização dos profissionais</b>	
<b>Sexo:</b>	Masculino
<b>Idade:</b>	47 anos
<b>Anos de docência:</b>	27 anos
<b>Situação profissional:</b>	Professor do Quadro de Escola
<b>Cargo profissional desempenhado:</b>	Diretor de Turma, Coordenador de Departamento
<b>Nível de ensino:</b>	3º ciclo e Secundário

- Qual foi o papel que desempenhou (avaliador ou avaliado) no último processo de ADD?
- Fui avaliador.
- Como se organizou a escola para implementar o processo?
- Inicialmente requereu uma envolvimento de muitos professores, especialmente dos coordenadores de departamento. Desses docentes, formou-se uma equipa que, com base nas orientações do Conselho Diretivo, procedeu à elaboração dos instrumentos de avaliação e de documentos que apoiassem os docentes avaliadores no desempenho desse exercício. Entretanto, houve reuniões de coordenação num primeiro momento e uma ação de formação. Portanto, foram essas as etapas que posso salientar que contribuíram para a formação e para a construção de instrumentos de avaliação dos docentes.
- Os professores participaram na conceção dos instrumentos de avaliação?
- Sim, houve uma dinâmica alargada. Como referi os coordenadores foram os que mais se envolveram porque fizeram parte de uma equipa de trabalho que foi criada para pensar os instrumentos de trabalho mas, através de outros órgãos da escola, foi-se dando conta do trabalho desenvolvido e houve uma cooperação de todos os docentes da escola.
- Considera que os instrumentos criados garantiram fiabilidade e rigor na recolha de dados?
- O processo de avaliação é um processo que, por natureza, é subjetivo embora haja uma necessidade muito grande de concretizarmos o mais possível, de tornarmos o que estamos a avaliar o mais concreto possível. As grelhas de registo, elaboradas em suporte informático (Excel), contemplavam todos os domínios da avaliação e que permitiram fazer um registo, durante e após a observação, com tratamento automático através da introdução de fórmulas e cálculos. Esses instrumentos de avaliação foram uma mais-valia para a concretização da avaliação de docentes, tentavam objetivar ao máximo a observação que os avaliadores iriam fazer.
- Foram calendarizadas reuniões formais entre avaliadores e avaliados?
- Sim. Inicialmente para definir processos da avaliação – a observação de aulas e os documentos que seriam necessários para observar as aulas – e depois também reuniões que se relacionaram diretamente com a observação que foi feita no sentido de auscultar os avaliados sobre o seu desempenho e do avaliador também se pronunciar perante os avaliados do juízo que fizera. Também houve reuniões pré-observação para definição de metas, da calendarização da avaliação e do que se iria utilizar durante a aula.
- Também foram realizadas reuniões informais?

- Sim, de caráter mais informal mas foram realizadas. Talvez a componente formal tenha dominado toda a interação que houve entre avaliador e avaliado. Mas os encontros formais e informais realizaram-se tanto antes e após o processo de avaliação.

- O processo decorreu dentro da normalidade?

- Sim. Eu acho que inicialmente se criaram grandes expectativas relativamente à avaliação até porque no primeiro momento era algo de novo que estava a acontecer, algo que não se fazia há muito tempo se é que alguma vez fora feito, pelo menos com esta amplitude. Mas apesar de tudo o processo decorreu dentro da normalidade.

- Houve necessidade de proceder a reajustamentos ao longo do processo?

- Houve. Inicialmente, foi lançado o processo e, faseadamente, foram sendo dadas instruções às escolas e, muitas vezes, o processo que estava em andamento teve que ser reequacionado. Ou seja tiveram que se adotar novos procedimentos porque, sucessivamente, foram sendo dadas às escolas novas orientações fruto das negociações e da contestação que houve. Portanto, o processo decorreu com bastantes reformulações até nos instrumentos de trabalho que nós criámos e que tivemos de reformular porque tinha havido mudanças no processo de avaliação.

- Que constrangimentos são mais frequentemente apontados pelos docentes no que diz respeito à ADD?

- Um dos primeiros constrangimentos foi o de se ter alguém a observar dentro da sala de aula o que não acontecia. E também quem está a observar dentro da sala de aula: no caso concreto desta avaliação, o avaliador não era necessariamente do mesmo grupo disciplinar nem da mesma área disciplinar e os docentes questionavam sobre o tipo de avaliação que ia ser feito e digamos da concretização dessa avaliação e da competência dos avaliadores para avaliar determinados domínios, nomeadamente a componente científica. Talvez haja alguma pertinência nesta preocupação porque, efetivamente, avaliar uma área científica que não é nossa não é fácil e não deverá fazer parte das competências dos avaliadores uma vez que a sua formação de base não correspondia à formação de base dos avaliados. No entanto, acho que se deu a volta à questão porque os docentes só seriam avaliados na parte científica caso o avaliador fosse da mesma área. Portanto, esse constrangimento acabou por ser desvanecido. Este era um constrangimento não das pessoas mas do sistema em si que permite que haja uma avaliação que poderá ser de uma amplitude global mas que deixava de fora a parte científica que é uma das partes importantíssimas na avaliação. No meu ponto de vista, essa parte não se deveria avaliar como não se avaliou mas acho que o sistema deveria

repensar esse constrangimento. Também se notava uma grande preocupação das pessoas com a organização do trabalho, com o que teriam de apresentar, com a postura dentro da sala de aula, o que seria avaliado. Portanto, eram constrangimentos porque tudo era novidade mas eu acho que, aos poucos e poucos, isso foi sendo suavizado e o processo até correu de modo favorável.

- No seu entender, quais são os principais objetivos da ADD?

- Na conjuntura atual, penso que a avaliação está feita com o objetivo primário de estabelecer uma certa classificação entre os docentes o que não quer dizer que seja a conceção filosófica mais interessante ou que melhor corresponde às necessidades do sistema de ensino. No meu ponto de vista, a avaliação deve ser um processo que visa a melhoria das práticas educativas. Este deveria ser o objetivo primário dessa avaliação. Mas preocupamo-nos muito com a classificação dos docentes por uma questão de progressão na carreira. Temos a avaliação e temos que conviver com ela nos moldes em que está mas era desejável, efetivamente, que a avaliação contemplasse uma melhoria das práticas educativas. Não pode haver progresso no sistema educativo se as práticas não forem equacionadas, se não houver uma abertura dos docentes a um trabalho de equipa, se esse trabalho de equipa não refletir o que se passa no interior da comunidade escolar e se não se basear no substrato de todo o processo educativo que é a realidade concreta que nós temos a nível de alunos numa escola, ou seja, a partir das deficiências e problemas encontrados a nível dos alunos. Igualmente importante é o elo de ligação que deve existir entre a prática docente e os alunos em si: não pode haver uma ação educativa de sucesso se essa ação não estiver dirigida para uma prática concreta com determinados objetivos. Nós estamos um bocado alheados disso com o processo de avaliação vigente porque o aspeto da formação existe mas, muitas vezes, não há um plano de formação. Embora os departamentos sejam auscultados sobre as necessidades de formação, não há um elo de ligação direto entre o que se observa, as deficiências que se encontram nos avaliados ou a necessidade de melhoria dos avaliados com um plano de formação que deveria ser entendido como um plano aberto, de comum acordo, de conceção comum fruto de uma necessidade de melhoria das práticas. Eu acho que o processo de avaliação, um dia, terá de passar por aí sem se preocupar muito com uma classificação e com a hierarquização dos professores dentro de uma carreira e da progressão na carreira.

- Quais são para si os pontos fortes e fracos da ADD?
- Quando se limita a si mesmo e cumpre os objetivos em si mesmo é um plano fechado, não consequente em termos da necessidade de formação, esta é uma fragilidade da avaliação em si. A avaliação não deve ser uma ação inspetiva e classificativa. A avaliação deve ser um processo conducente à melhoria das práticas de ensino-aprendizagem. Desde que não se tenha como objetivo imediato da avaliação a melhoria das práticas educativas trata-se de um processo com alguma vicissitude. Embora se fale que o processo de avaliação atual é para melhoria as práticas educativas acho que esse processo não está bem concebido porque na realidade não vai ser consequente e vai ser difícil que haja uma melhoria das práticas educativas. Quanto ao aspeto positivo, é melhor haver uma avaliação do que não haver avaliação nenhuma porque estabelece uma regularização que pode ser limitada mas que existe nalguns pontos. Portanto, a avaliação é necessária mas não é uma condição suficiente para cumprir os objetivos que se propõe.
- No seu entender, quem deveria estar envolvido no processo?
- Tendo em conta que o processo de avaliação dos docentes tem como objetivo observar as práticas educativas o docente deverá ser um dos elementos ativos, até porque está em foco a sua ação. A pessoa que avalia o docente que deve ser a pessoa quem melhor conhece o docente e o seu dia-a-dia. No meu entender, o modelo de avaliação interna acho que tinha mais virtudes do que o modelo de conceção externa pelo seguinte: observar uma aula sem haver um contexto de inserção numa comunidade escolar pode não ser muito fácil. Sendo um avaliador interno que se encontra na comunidade escolar, ele tem um conhecimento de factos concretos. Embora a avaliação tenha que ser feita com base em factos concretos, eu consigo observar melhor factos concretos quando os presencio no local onde se encontra a trabalhar o docente e quando posso constatar esse trabalho do docente. Eu concordo com a premissa de que com um avaliador interno a avaliação pode cumprir melhor o seu objetivo. A avaliação externa foi um recurso alternativo que se concebeu que também cumprirá os seus objetivos mas não é suficiente. Com o avaliador externo perde-se um pouco da observação potencial que se pode fazer sobre os docentes. Terá que haver outros complementos como, por exemplo, o Diretor da Escola que também avalia. Portanto será uma avaliação de partes para se atingir o que é global.
- Considera que o processo de ADD influenciou o clima relacional da escola?
- A partir do momento que há um processo da avaliação numa escola, alguns docentes atuam de uma outra forma. Deixe-me explicitar: o trabalho dos bons profissionais, que trabalham no dia-a-dia, é inalterável porque sabem que estão a fazer o que podem e o

melhor que conseguem fazer. Portanto, não têm problema nenhum em ser observados em qualquer altura do ano ou em qualquer dia. Isso traduz uma segurança no trabalho que está a ser feito e que passa por uma autoconfiança e experiência que a pessoa tem. Agora, como com todos os profissionais, como em todas as carreiras, há docentes que aliviam mais o trabalho ou porque estão há muito tempo numa escola ou porque estão temporariamente numa escola ou porque já faz parte da sua prática diária por vezes mais descurada em termos de envolvimento ou até por deficiência das escolas que não têm estruturas capazes de apoiar colegas com mais dificuldades. E cria-se um grupo de profissionais cuja ação poderá diferir consoante se encontre numa escola em que não está a ser avaliado ou em que está a ser avaliado e que sabe que há pessoas a analisar o seu trabalho. Mas esse medo, volto a dizer, tem a ver com a perceção que se tem de uma avaliação inspetiva que não será o melhor tipo de avaliação do meu ponto de vista. A avaliação tem tanto mais valor quanto mais orientadora e fomentadora for de práticas assertivas nos estabelecimentos de ensino.

- Considera que o anterior processo gerou individualismo e competitividade ou, por outro lado, gerou partilha e colaboração entre docentes?

- Acho que se viu um pouco de tudo: houve competitividade e partilha de materiais. Julgo que isso depende um bocado do espirito e dos hábitos das próprias pessoas. Não nos podemos esquecer que algumas áreas de ensino são, por natureza, áreas desprovidas de cooperação. Mas, penso que a cooperação deve existir e existiu também no processo de avaliação. O processo de avaliação também teve o mérito de unir avaliador e avaliado nalguns aspetos, pelo menos de os aproximar o que foi bom porque abriu caminho a uma prática de partilha que muitas vezes não tinha lugar. O processo de ensino-aprendizagem, hoje, não pode ser uma quintinha como foi no passado para muitos colegas. Sei que trabalhar individualmente permite uma gestão do meu tempo como mais me convém, mas também sei que as minhas dúvidas podem ser colmatadas pelo conhecimento dos outros e que posso auxiliar alguém porque posso ser mais polivalente em determinadas áreas. Com a partilha de materiais estamos sempre a aprender e isso acontece também com os avaliadores. Do meu ponto de vista, o avaliador não está só a avaliar: muitas vezes, pela sua função de estar atento ao que está a observar, descobre coisas novas e aprende com a observação. No dia-a-dia, a abertura, o espírito de partilha e de cooperação devem estar presentes nas escolas.

- Como reagiram os docentes à avaliação que lhes foi atribuída?

- Em toda a fase do processo, os docentes foram tendo conhecimento do seu desempenho. Após a observação de aulas, eles foram os primeiros a falar das fragilidades e dos pontos fortes que notaram na aula observada. Os avaliados também tiveram logo conhecimento da opinião do avaliador com base na observação e nas grelhas de apoio logo após a primeira aula e, aos poucos e poucos, foram tendo conhecimento da forma como foi avaliado o seu processo. Ou seja, desde sempre, os avaliados tiveram noção da maneira crítica como foi sendo avaliado o seu processo. Portanto, a nota que tiveram no final estava dentro das expectativas dos avaliados.

- Considera que houve mudança/s nas atitudes e práticas pedagógicas?

- Talvez não tão significativas como isso, mas penso que houve. Voltamos ao problema que há bocado eu referia da avaliação mais classificativa ou mais orientativa. Penso que esta avaliação sendo mais classificativa não dá margem para que as pessoas mudem as suas práticas. O processo de observação de aulas e, principalmente, o processo consequente em termos de valorização profissional não existe. Os departamentos fazem o diagnóstico das suas necessidades de formação e dão-nas a conhecer em Conselho Pedagógico mas, devido ao dimensionamento dos Centros de Formação, não é possível atender à especificidade de cada agrupamento e cada vez será menos com a dimensão muito maior dos agrupamentos. Mas, houve alteração de práticas educativas. Talvez não tenham ocorrido de uma forma tão significativa porque, muitas vezes, as áreas ou ações de formação indicadas pelos docentes, dificilmente, serão contempladas por causa dos critérios de seleção e da disponibilidade de formadores que, muitas vezes, delegam para segundo plano os reais interesses e necessidades dos professores.

- Considera que as práticas observadas constituem exemplo das práticas diárias do professor?

- Eu não estaria a ser sincero se dissesse que uma aula observada é como uma outra aula qualquer, ou seja, que não requer maior preparação, uma postura mais perfeccionista do que outra aula qualquer. Nessa aula observada, o docente sabe que vai estar em foco e, necessariamente, ele vai concentrar todas as suas energias no sentido de ter o melhor desempenho possível, de demonstrar as suas capacidades àquele nível. Mas a competência do docente está lá. Preparar uma aula dá trabalho e nós sabemos que, hoje em dia, não temos o tempo necessário para preparar as aulas que queremos dar. Nós damos as aulas que temos que dar não são as aulas que queremos dar porque para estas não existe o tempo que precisaríamos. Nós sabemos que uma aula não é pegar no manual escolar, indicar uma página aos alunos e fazer exercícios. Não se esgota aí e até

seria redutor para as capacidades de qualquer bom profissional. Muitas vezes, as aulas não são tão interessantes por conjunturas e necessidades várias e por falta de tempo para fazer mais. Ou seja, com nove turmas, três níveis, duzentos alunos com diferenciações dentro de uma sala de aula, não se faz o que se quer, faz-se o que se pode. Portanto, obviamente que o desempenho do docente numa aula observada e numa aula normal não é o mesmo.

- As observações realizadas permitem a construção de uma imagem clara e completa das competências profissionais do professor observado?

- Permitem detetar necessidades de formação mas nunca permitirá a construção de uma imagem completa. Eu não posso avaliar um processo por uma fotografia que eu tiro e uma aula observada é um momento restrito na diacronia do professor. Portanto, numa aula observada, conseguem-se detetar práticas a melhorar mas não se consegue ver tudo. Se eu estou a ver um ponto qualquer num determinado momento mas não sei como é o processo e como as coisas vão decorrer a partir dali. É evidente que se consegue ver muito bem as deficiências, as necessidades e a relacionamento e cooperação com os alunos mas não se consegue a tal imagem completa.

- Considera que o processo de ADD influencia o desempenho dos professores (pessoal e / ou profissional)?

- Sim, eu penso que o processo de avaliação conduz a isso. Salientaria um aspeto: não basta estar envolvido para se dizer que o objetivo está cumprido. É necessário ser intervencionista e aferir as práticas assertivas nessa integração que se faz. Participar por participar é uma competitividade que não leva a lado nenhum. Terá de se analisar o benefício dessas atividades para a comunidade e para os alunos. Acontece frequentemente a um docente preparar uma aula e, por várias questões entre elas a tipologia de alunos que temos à nossa frente, ter de abandonar o plano traçado para atender a imprevistos. Face ao contexto socioeconómico dos alunos, muitas vezes, temos que abdicar de tudo o que tínhamos preparado para uma determinada aula. Isto é complicado mas pior é quando as coisas correm mal porque não foram devidamente preparadas e pensadas. Acho que nós nos sentimos tanto melhor quanto mais sucesso tivermos nas nossas práticas educativas. Quando vejo que uma coisa que planeei com todo o rigor e correu muito bem é um grande incentivo para procurar soluções ainda melhores para aplicar futuramente.

- No seu entender, as reuniões (formais e informais) contribuem para a reflexão sobre a prática letiva?

- Acho que, de algum modo, contribuem. Muitas vezes, não do modo como queríamos porque nós funcionamos muito presos a pormenores. Este é um problema mais global, de uma sociedade que valoriza muito o aspeto formal. Claro que tem que haver alguma formalidade e organização mas a formalização que existe por vezes é excessiva e burocrática. Quando por exemplo, vamos para um conselho de turma e temos de levar tudo pensado porque temos de gerir todo o trabalho em duas horas não se deixa espaço para ouvir o que os outros pensam. Do mesmo modo, penso que as reuniões formais pecam pela rigidez que existe com um plano traçado e que não deixa tempo para ouvir, para auscultar. O facto de limitar a intervenção das pessoas corta o espaço de reflexão, de problematização das coisas também condicionado pelo muito que há a fazer naquele momento. Portanto, essas reuniões contribuem de forma menos significativa para alcançar o que se pretendia. Deixam um legado escrito do que se faz com os alunos mas o espaço de interatividade, de discussão de práticas, de partilha de conhecimentos não é tão explorado quanto deveria ser. Quanto às informais, aprende-se muito nelas e servem para colmatar aspetos que não conseguimos analisar nas reuniões formais por falta de tempo e tornam-se bastante úteis. Mas quer umas quer outras não nos permitem ir tão longe quanto nós desejaríamos.

- Considera que o relatório de autoavaliação contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes?

- Eu não concebo prática educativa que não assente num planeamento e numa reflexão. Se esse relatório é uma consequência do planeamento que se fez para desenvolver no contexto educativo devidamente enquadrado no Projeto Educativo é um instrumento valioso, se o relatório feito no final do ano letivo é um documento que tem que ser feito porque tem que constar no processo é um mero formalismo e mera burocracia. Deste modo, eu estou a constatar o que fiz e não estou a fazer uma aferição do que pretendia fazer e do que fiz efetivamente e esta última dinâmica – programar e refletir sobre o que se fez – é importantíssima. Fazer um relatório sobre o que fiz pode levar a um floreado que pode não corresponder à realidade, ou seja, poderemos ter somente uma enumeração de atividades realizadas, que pouco mais significam do que isso.

- No modelo anterior, houve necessidade de elaborar planos de formação que dessem resposta às necessidades de formação dos avaliados?

- Os departamentos são convidados a pensar nas necessidades de melhoria em termos de formação. É evidente que os coordenadores, pelo papel ativo que desempenham na avaliação e pela auscultação que fazem, têm noção das necessidades de formação.

Todos os anos é feito esse plano. Mas não foi feito qualquer plano de formação decorrente de uma forma direta do que foi observado e das fragilidades que foram detetadas nos avaliados. Mas gostaria de salientar um aspeto que aconteceu na escola: alguns docentes por iniciativa própria notaram determinada fragilidade numa área e propuseram à Direção formação nessa área. Nota-se que as pessoas assumem agora uma postura de maior intervencionismo na seleção da formação que pretendem até porque as pagam. Este é um vetor que se abre, que nos leva a procurarmos o que corresponde às nossas reais necessidades.

- No seu entender, o modelo de ADD deveria ser adequado ao nível de experiência dos professores?

- Sim. As pessoas numa fase inicial de trabalho têm necessidades que docentes com maior experiência não têm. Todos os docentes têm necessidades mas numa fase inicial a formação talvez deva ser dirigida para determinados aspetos: a parte pedagógica, a parte científica, a parte de conceção e aplicação de instrumentos de avaliação. Há jovens que trazem muito conhecimento mas a experiência profissional também conta.

- Considera que a ADD concilia a função formativa e a função sumativa ou privilegia uma em detrimento da outra?

- Uma vez que a avaliação tem como objetivo um processo classificativo a função sumativa tem um peso maior, embora pense que não seja esse o objetivo com que se implementou a avaliação. Mas, na prática, a parte classificativa tem um peso maior do que a parte formativa.

- A função atribuída ao avaliador serve o propósito da dimensão formativa?

- Em parte serve. Nós também devemos entender que as aulas observadas são somente parte de um processo. Assim, está dimensionado para os objetivos que pretendem e para verificar o que se pretende. Acho que o essencial da prática educativa se consegue discernir e observar no tempo que temos para observar. Mas volto a dizer que as aulas são momentos de implementação de muita coisa que se passou antes.

- Vê alguma relação entre o desenvolvimento profissional dos docentes e o desenvolvimento da organização?

- Acho que há uma inter-relação. Uma escola desempenha tanto mais o seu papel de centro de educação quanto mais organizada for. Uma escola organizada transmite confiança e uma ideia orgânica. Uma máquina para funcionar na perfeição requer que todos os seus elementos funcionam bem. E uma escola também é assim: funciona tanto melhor quanto melhor trabalham os seus membros.

- De que forma é que a ADD contribui para o desenvolvimento da escola no seu todo?
- Existem vários tipos de avaliação. O corpo docente é um grupo que existe dentro da comunidade educativa e, portanto, um corpo docente formado é uma grande mais-valia para o funcionamento global a um patamar mais elevado mas não é suficiente. Uma escola funciona bem quando todos os seus elementos, órgãos e espaços estão devidamente organizados e funcionam com regras e com objetivos e aspirações. As escolas têm competências muito diversificadas e cada vez mais num âmbito mais alargado. Mas um corpo docente bem formado e com bom desempenho é uma grande valia num estabelecimento de ensino. É a parte fulcral mas não é suficiente porque o corpo docente não é uma escola. Não tem a ver com grande importância que tem, tem a ver com a escola enquanto comunidade educativa com todos os seus parceiros ativos: pais, alunos, funcionários, etc. Ou seja, outros elementos intervêm hoje na escola tornando-a numa organização mais ampla.
- Face aos constrangimentos apontados ao anterior modelo, o que consideraria ser alterado?
- Um é a continuidade e o aperfeiçoamento do outro por isso não se pode falar do anterior sem falar do atual modelo. Praticamente é o mesmo modelo com algumas *nuances* pontuais. A conceção filosófica é a mesma, a metodologia e os objetivos são os mesmos. A operacionalização terá sido o que mais mudou mas considero pouco relevante. Mas, claro que há sempre aspetos a melhorar e o que diz respeito à avaliação como processo de formação e de colmatação de dificuldades que existem no processo educativo seria um deles. Um dos grandes desafios a desenvolver seria dar mais ênfase à parte formativa já que este modelo parece-me que dá continuidade à conceção quantitativa e classificativa da avaliação e pende muito mais para isso do que para a parte formativa. Um processo de avaliação, para mim, nunca poderá ser um processo de divisão de docentes, terá de ser sempre um processo de congregação e de união de docentes. Muitas vezes as práticas educativas falham ou são bem sucedidas de acordo com a postura das pessoas no processo em si. Não há nada melhor do que a pessoa trabalhar com gosto e saber que trabalha em função de algo, ou seja, a melhoria das práticas educativas. Acho que fazem falta grupos de pensadores nas escolas. A escola deve mudar de acordo com as necessidades mas estas muitas vezes são impostas exteriormente à escola. Ninguém tem bom desempenho e uma ação assertiva e faz boas opções quando pensa pela cabeça dos outros. Se há dificuldades numa escola, em termos de disciplina ou de organização deve ser desenvolvida uma metodologia que

assente na reflexão por parte dos docentes, respeitando o contexto nacional central e dentro da filosofia subjacente à política da educação. Acho que essa inovação faz falta na escola. Uma escola é um sítio de desafios e, necessariamente, coloca-nos na posição extrema de refletir sobre as coisas.

- No seu entender, o atual modelo de avaliação corresponde às expectativas dos docentes?

- Não diria que corresponderá totalmente às expectativas dos docentes. Temos que analisar as coisas numa diacronia em que há uma primeira fase e uma segunda fase: primeira é uma fase de inovação e de mudança de atitudes face a um período anterior; a segunda é continuação do processo anterior que já não é tão expectante e já não cria tanto sobressalto nos professores com a alteração de procedimentos porque, efetivamente, eles já vinham de uma fase anterior. Esta é uma fase de consolidação do processo.

- Que efeitos esperaria da implementação de um sistema de avaliação nas escolas?

- Espera-se que o processo de avaliação contribua para uma escola mais forte, de maior qualidade, para uma escola que se reveja muito mais nos jovens que são formados hoje e que tenha orgulho na formação que presta e nos valores que incute nos elementos da comunidade escolar. Espera-se também que os jovens de hoje adquiram as competências dimensionadas ao contexto socioeconómico atual que é substancialmente diferente de há uns anos atrás. Face à mudança socioeconómica, nós docentes também temos de ir mudando. Quando não se muda face ao contexto socioeconómico, há ruturas e desfasamentos que originam por vezes alguma indisciplina. Mas o processo em si deve mobilizar as pessoas no sentido de acompanharem a sociedade nas suas evoluções em todas as dimensões. Os professores têm a obrigação de não ficar presos ao passado. Custa mudar, custa inovar, custa romper com determinados hábitos mas é uma necessidade fundamental porque estamos a trabalhar com jovens. A atual conjuntura e processo de inserção dos jovens na sociedade é totalmente diferente da nossa portanto se nós não mobilizarmos os conhecimentos que trazemos e não aprendermos com eles e avançarmos acaba por não haver harmonia entre o que pretendemos ensinar e o que os jovens procuram aprender. A avaliação cumpre o seu objetivo se unir o pessoal e proporcionar condições para que as pessoas trabalhem com gosto e que tenham tempo para fazer o que fazem e que tenham tempo para fazer da melhor maneira o que gostam de fazer. Eu acho a avaliação deve contribuir para colmatar dificuldades dos docentes, colmatar dificuldades organizacionais que existem nalguns estabelecimentos de ensino e

o seu espelho deve ser os resultados das práticas educativas nos alunos: formar jovens conscientes que saibam discutir os problemas do mundo atual, que tenham uma cultura geral e que estejam perfeitamente inseridos na sociedade. Jovens que saibam compreender o mundo que os rodeia e que se preparem o máximo possível para o dia-a-dia. A avaliação cumpre os seus objetivos se contribuir para o atingir destas metas que eu referi.

- Deseja acrescentar alguma coisa?
- Não. Penso que focámos os aspetos essenciais deste processo e do nosso dia-a-dia.
- Muito obrigada!

<b>Dados de caracterização dos profissionais</b>	
<b>Sexo:</b>	Feminino
<b>Idade:</b>	52 anos
<b>Anos de docência:</b>	31 anos
<b>Situação profissional:</b>	Professora do Quadro de Agrupamento
<b>Cargo profissional desempenhado:</b>	Coordenadora
<b>Nível de ensino:</b>	Pré-escolar

- Qual foi o papel que desempenhou (avaliador ou avaliado) no último processo de ADD?
- Fui avaliadora.
- Como se organizou a escola para implementar o processo?
  - Se bem me lembro, a escola começou por nomear os elementos do Conselho Pedagógico que iriam fazer parte da Comissão de Avaliação de Desempenho Docente. Foram feitas algumas reuniões onde se acertaram determinados detalhes relativamente à avaliação. Quanto à divulgação do processo, deste como qualquer outro, é feito através de *email* e do Portal da Escola, ou seja, sempre que dúvidas surgiam ou havia necessidade de esclarecer algumas questões menos claras como, por exemplo, a recuperação das classificações das aulas observadas, surgia um comunicado ou informação.
- Os professores participaram na conceção dos instrumentos de avaliação?
- Este ano e neste modelo, concretamente, pouco. Mas, quando se iniciou o processo de avaliação em 2007/2008, sobretudo aí, houve de facto muito trabalho porque havia necessidade de partir pedra. Era tudo novo e havia necessidade de construir os instrumentos. Portanto, aí foram muitas as horas que as pessoas despenderam para construir esses modelos. Houve muita partilha até com outras escolas, com outros agrupamentos. Fomos

pedindo e trocando material. Agora, não. Digamos que o processo está mais ou menos consolidado e não há essa participação na construção.

- Considera que os instrumentos criados garantiram fiabilidade e rigor na recolha de dados?

- Primeiro de tudo era preciso pensar se há rigor ou se é possível falar de rigor quando se fala de avaliação. Nós sabemos que há sempre uma carga muito grande de subjetividade. De todo o modo, eu penso que há parâmetros que são difíceis de avaliar. Daí que rigor na recolha de dados é capaz de ... Como é que eu hei de dizer... propriamente rigor... Eu penso que quem está a avaliar tenta fazê-lo com rigor. Agora que há de facto dimensões que não são muito fáceis de avaliar, há.

- Foram calendarizadas reuniões formais entre avaliadores e avaliados?

- Houve reuniões para passar alguma informação do que ia ser feito, com os vários professores, conduzidas pelo diretor, ou por quem ele delegasse; Houve uma fase em que foi necessário esclarecer todo o processo e aí reuniu-se com todos os professores. Nós, avaliadores, optámos mais por reuniões informais. Naquilo que diz respeito ao meu caso concreto e no meu papel de avaliadora, tentei fazer quer aqueles encontros pré-observação quer os encontros pós-observação, nos casos em que houve lugar a observação de aulas. Procurei ter com todos os meus avaliados esses momentos.

- Para além dessas reuniões pré e pós-observação?

- Não, foram só essas que no entanto considero importantes porque aí se trocam ideias e pontos de vista e são uma oportunidade para estabelecer um certo clima de confiança (funcionam como “quebra gelo”) entre o avaliador e o avaliado.

- O processo decorreu dentro da normalidade?

- Sim, penso que sim. As coisas estão subordinadas àquilo que são os normativos legais e, a partir daí, a operacionalização foi construída de acordo com os mesmos.

- Houve necessidade de proceder a reajustamentos ao longo do processo?

- É natural que tenha havido pequenos reajustamentos, coisas muito simples. Na calendarização, eventualmente, mas mais do que isso não.

- Que constrangimentos são mais frequentemente apontados pelos docentes no que diz respeito à ADD?

- Eu acho que nós não temos uma cultura de avaliação. Portanto, logo o processo de avaliação foi sentido como uma ameaça. Isto na minha perspetiva e exatamente por não haver uma cultura de avaliação e muito menos de avaliação do desempenho docente. Nós estamos habituados a avaliar os alunos e não a sermos avaliados. Por outro lado, aquilo que é também falado e apontado como outro dos constrangimentos é a

observação de aulas: os professores não se sentem muito à vontade na observação de aulas exatamente pela tal falta de cultura de avaliação. A avaliação é uma coisa muito recente, está a ser agora implementada e, naturalmente, tem resistências por parte dos docentes e esta é talvez a maior...até porque pesa também sobre os observados um peso enorme que é o de terem de demonstrar, em duas aulas, um bom desempenho, com todas as condicionantes que nós sabemos podem afetar o clima da aula.

As quotas são também um dos constrangimentos que os docentes apontam. Esta é para mim a questão mais gravosa da avaliação e que tem vindo a desvirtuar aquilo que são os princípios que à partida lhe deveriam estar subjacentes: o reconhecimento do mérito.

Considero que o sistema de quotas tal como está desenhado e o reduzido nº de excelentes e muito bons que estabelece para agrupamentos cada vez maiores e portanto com numero elevado de professores, tem levado alguns avaliadores a malabarismos e a subterfúgios procurando garantir a obtenção dessa classificação para os seus avaliados. Eu assisto a isto com alguma preocupação porque deixa para trás bons professores e quem verdadeiramente mereceria essas classificações....ou então , teremos , todos os avaliadores que jogar com as mesmas armas....

- No seu entender, quais são os principais objetivos da ADD?

- Na minha perspetiva, a avaliação é como um instrumento de desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade do professor de autocrítica, de pensar no que faz, de refletir e ter aquele tempo para perceber o que pode estar errado na sua atuação, o que pode melhorar. Eu penso que, fundamentalmente, a avaliação tem esse objetivo, tornarmo-nos professores mais reflexivos, sobretudo sobre as nossas práticas.

- Quais são, para si, os pontos fortes e fracos da ADD?

- O ponto forte da avaliação para mim (que era a minha expectativa) era que pudesse trazer a descoberto os professores que têm na escola um desempenho bom e que, muitas vezes, não é visível, não é evidente por uma série de circunstâncias. A avaliação poderia ser uma forma de premiar o bom desempenho dos docentes. De desocultar, de trazer ao de cima esses desempenhos que, muitas vezes, não estão tão evidentes.

O ponto fraco da avaliação é que de facto não consegue responder a nada disso e as quotas, para mim, como já disse, são um dos grandes obstáculos. Nós estamos com Mega agrupamentos onde as quotas deixam muita gente de fora, docentes que deveriam poder estar nos Muito Bons, que mereciam estar naquelas classificações e não estão por causa das quotas e, pior ainda, começam a ganhar a consciência de que dificilmente verão algum dia reconhecido o seu esforço e o seu mérito.

- No seu entender, quem deveria estar envolvido no processo?
- Avaliadores credenciados, qualificados e sem ligação aos avaliados.
- Uma equipa responsável onde estivesse o diretor ou alguém por ele mandatado ( a seção de avaliação não tem esse poder) pela supervisão e controlo do trabalho realizado pelos avaliadores . A quem respondem estes pelas classificações que atribuem?
- Considera que o processo de ADD influenciou o clima relacional da escola?
- Eu julgo que, justamente por não haver uma cultura de avaliação, a grande maioria dos docentes vê na avaliação uma ameaça. E, qualquer coisa que é sentida como uma ameaça à sua competência profissional, gera naturalmente instabilidade, desconfiança e, portanto, não pode gerar a colaboração entre docentes. Pelo contrário, as pessoas sentiram a avaliação como qualquer coisa que tinha de despoletar nelas, como mecanismo de defesa, a competitividade. “Eu tenho que competir para ...”, “ Eu tenho que fazer isto ou aquilo para ...”. E isto por causa das quotas. Não é que eu considere que o sistema não tenha de utilizar quotas, não pode é ser tão redutor....
- Como reagiram os docentes à avaliação que lhes foi atribuída?
- De um modo geral reagiram bem (isto no 1º modelo de avaliação) Houve um ou outro caso que se sentiu menos bem avaliado e manifestaram essa opinião mas, de um modo geral, as pessoas concordaram. Aliás, eu pedia que as pessoas fizessem a sua autoavaliação da aula. Eu passava-lhes o instrumento e pedia-lhes que se autoavaliassem e, quase sempre, a avaliação que elas fizeram do seu desempenho coincidiu com a minha. Não tive de facto grandes dificuldades. Agora com este novo modelo, como não sou avaliadora externa não vivi essa experiência mas tenho ideia que as coisas mudaram. A maioria dos professores perceciona a ADD como algo que pode condicionar a sua progressão na carreira pelo que reage mal às classificações abaixo do Muito Bom. Tenho observado muitos jogos de interesse....
- Considera que houve mudança/s nas atitudes e práticas pedagógicas?
- Nas atitudes como já disse sim; nas práticas pedagógicas não, talvez por ser uma coisa muito recente. As mudanças, para já, levam tempo. Não se fazem de um dia para o outro e, portanto, eu acho que é muito difícil nesta altura estar a dizer que houve mudanças. Pelo menos não tenho registo.
- Considera que as práticas observadas constituem exemplo das práticas diárias do professor?

- Não, acho que em muitos casos as práticas observadas podem ser uma encenação. Agora o que eu também acho que não se encena aquilo que não se tem em termos de competências. Revelam de algum modo determinadas competências do professor por exemplo na sua postura em sala de aula. Que há todo um cenário que é construído para aquela aula, não tenho dúvidas.
- As observações realizadas permitem a construção de uma imagem clara e completa das competências profissionais do professor observado?
- Clara e completa, não. Não pode no seguimento daquilo que eu disse anteriormente. Primeiro porque as aulas são em número reduzido (só são duas). Depois, porque de facto há um clima por parte de quem está a ser avaliado que pode constranger a sua prestação naquele momento. Sabe que está a ser avaliado e, como tal, não está à vontade. Por outro lado, é como eu dizia há bocado: há competências do professor que ele não deixa de as manifestar, nem deixa de as desenvolver ali se ele de facto as tem: na relação com os alunos, na forma como se dirige aos alunos, na forma como promove o trabalho na sala, como desencadeia as dinâmicas de grupo... São coisas que eu não tenho um dia e já não tenho no outro.
- Considera que a ADD influencia o desempenho dos professores?
- Sim, até porque está em causa a sua avaliação e uma nota que tem que ser atribuída, e portanto para essa aula observada ele, de facto, prepara-se .... Penso que haverá professores que poderão fazer disso um objetivo na sua carreira. Eu penso que sim. Tenho um ou outro caso em que sim. As pessoas também já por si são dinâmicas mas, de facto, no ano em que estão a ser sujeitas a uma avaliação, tentaram promover uma série de atividades com a comunidade e com os departamentos.
- No seu entender, as reuniões (formais e informais) contribuem para a reflexão sobre a prática letiva?
- Não sei se contribuem mas deveriam contribuir. Eu penso que, se a avaliação de desempenho estivesse nas mãos de avaliadores qualificados, era capaz de ter esse papel. Isso é importante. Nos encontros pós-observação com os avaliados, uma das coisas que era discutida era justamente esse papel formativo que aquela aula observada poderia ter. Lembro-me de termos falado “E se tivesses feito assim, o que aconteceria?”, “Neste caso, por que é que não se faz desta forma?”. Eu lembro-me de ter feito isso numa ou noutra situação. Eu dei a minha opinião de forma construtiva, obviamente, e colocámos outras de trabalho e de desenvolver aquela mesma atividade, numa perspetiva formativa. Aliás, eu começava sempre os meus encontros pós-observação por dizer

“Agora vamos conversar abertamente, vamos tentar trocar ideias, vamos falar sobre o modo como correu a aula, a tua opinião, o que achaste do que fizeste” e, depois, trocávamos ideias acerca disso. Eu acho que pode ter e deve ter um papel essencialmente formativo.

- Falou na qualificação dos avaliadores, consideraria esse aspeto um constrangimento?

- Eu penso que o processo seria mais credível se nas escolas houvesse pessoas qualificadas para esta função. Daria maior credibilidade ao processo. Os formadores selecionados na altura tiveram uma formação feita no momento para apagar estes fogos, para responder a esta necessidade: tínhamos de implementar o modelo de avaliação. Como tal, fez-se formação a vários docentes que se supunha reunirem condições para ... Mas, eu era capaz de ir mais além. Eu acho que de facto havia de haver nas escolas uma bolsa de avaliadores qualificados. Não sei se seria melhor ou se seria pior, mas é uma expectativa que eu tenho relativamente ao modelo. Eu penso que este processo era mais fácil de gerir porque quem é avaliado vê na outra pessoa alguém que está ali devidamente habilitado para o avaliar e o avaliador, por outro lado, também não se sente constrangido por estar a avaliar um colega que muitas vezes é um amigo, muitas vezes é alguém com quem tem, para além das relações profissionais, relações de amizade, etc.

- Considera que o relatório de autoavaliação contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes? De que modo?

- Eu não sei que outro instrumento se poderia utilizar que não fosse o relatório. Eu acho que sim. O relatório de autoavaliação pode desencadear essa capacidade de autocrítica que eu acho que é fundamental na avaliação e que, muitas vezes, não acontece, não existe. O relatório de autoavaliação permite ao professor pensar, repensar naquilo que fez. Permite olhar criticamente para aquilo que fez e refletir. Digamos que é aquele momento que se define para fazer essa reflexão. Deveria ser. Mas, como estamos aqui a falar da necessidade de termos uma nota, aquele relatório de autoavaliação muitas vezes funciona quase sempre ao contrário. As pessoas tentam projetar ali não aquilo que fazem mas aquilo que gostariam de ter feito. Quando o professor se sente condicionado por uma nota que tem que obter e por uma quota que, ainda por cima, a confina a um grupo restrito, no seu relatório de autoavaliação o professor tende a sobrevalorizar aquilo que fez. Ou seja, não projeta, não está a fazer aquele relatório como um documento de autoanálise, de autorreflexão, mas sim como um documento que está a servir um propósito que é o propósito de ser um candidato a determinada nota.

- No modelo anterior, houve necessidade de elaborar planos de formação que dessem resposta às necessidades de formação dos avaliados?
- Se houve, não tenho conhecimento.
- No seu entender, o modelo de ADD deveria ser adequado ao nível de experiência dos professores?
- Não estou a ver como é que isso se operacionalizaria e não estou a ver também se isso não levaria a maiores injustiças ainda. Sinceramente, não estou a ver como. Isso iria criar uma diversidade de instrumentos e acho que tornaria o processo ainda mais dúbio.
- Considera que a ADD concilia a função formativa e a função sumativa ou privilegia uma em detrimento da outra?
- Eu penso que privilegia a sumativa uma vez que há uma nota que está em causa, uma classificação. Deveria de facto ter esse papel conciliador de uma e de outra. Mas, agora penso que está a privilegiar a sumativa.
- A função atribuída ao avaliador serve o propósito da dimensão formativa?
- Eu penso que não. O avaliador, também ele, está preocupado em emprestar àquilo que está a fazer o tal rigor e, portanto, está preocupado em atribuir uma classificação, em ser rigoroso nesse processo. Ele está preocupado com a avaliação sumativa mais do que propriamente com a formativa. Com o novo modelo o processo está a inverter-se: agora a preocupação do avaliador é colocar os seus avaliados no percentil que lhes garanta o acesso às quotas.
- Vê alguma relação entre o desenvolvimento profissional dos docentes e o desenvolvimento da organização?
- Eu acho que a qualificação de qualquer organização passa pela qualificação dos seus profissionais. Obviamente que há uma relação. Qualquer organização melhora quando tem, no seu interior, docentes também qualificados e docentes comprometidos com o seu desenvolvimento profissional e interessados nesse desenvolvimento.
- De que forma a ADD contribui (ou pode contribuir) para o desenvolvimento da Escola no seu todo?
- Eu não falaria só na ADD. Eu acho que a qualidade da educação passa pela avaliação. Está estritamente dependente da avaliação seja das instituições, seja dos alunos, seja dos docentes, seja dos cursos que as instituições implementam e ministram. O desenvolvimento da escola está estritamente dependente da avaliação, seja ela qual for, muito também da avaliação de desempenho.

- Face aos constrangimentos apontados ao anterior modelo, o que consideraria ser alterado?

- Tal como já disse, acho que era importante criar uma bolsa de avaliadores que tivessem como missão a avaliação de desempenho mas a avaliação também na parte formativa da avaliação, ou seja, naquilo que ela tem quer de sumativo quer de formativo. Alguém que estivesse ligado de facto à avaliação. Não sei se isso era possível. Acho que há muito trabalho a fazer na mudança de mentalidades ao nível da avaliação de desempenho e essa mudança de mentalidades tem de ser construída, paulatinamente, para que os professores comecem a ter outra atitude relativamente à avaliação de desempenho. Ora, isso só se faz nas escolas quando elas criarem locais, espaços de formação, de partilha, de troca de ideias que pode caber perfeitamente no modelo de formação contínua. E as quotas porque eu acho que elas são, neste momento, mais do que um mecanismo de incentivo “Eu quero desenvolver o meu trabalho”, são um mecanismo de descontentamento, de frustração. Quase que faz os docentes sentirem-se conformados com a situação e, por isso, “Não vale a pena fazer nada porque não se chega lá!”

- No seu entender, o atual modelo de avaliação corresponde às expectativas dos docentes?

- Penso que não. Nem este, nem sei qual corresponderia às expectativas dos docentes. Este não. O anterior também não. Qual poderia ser o modelo? Sinceramente, não faço ideia. Exatamente por nós não termos uma cultura de avaliação. Tudo o que é novo nas escolas é qualquer coisa que é sempre difícil de implementar. Estas coisas não se implementam por decreto. A avaliação foi um decreto que caiu em 2007 “Vamos ter que começar a avaliar os docentes!”. Não houve uma mobilização dos professores nem um esclarecimento. Nós sabíamos, por estudos feitos, nomeadamente da OCDE, que era necessário começar a avaliar os docentes, instituir um modelo de avaliação, que a avaliação tinha que começar a estar devidamente consolidada nas escolas. Até aí, na matéria de avaliação do pessoal docente, nós tínhamos um relatório que entregávamos no fim do ano que era, quase sempre, um *copy - paste* do anterior. A avaliação dos docentes resumia-se a isso. Quando começámos a despertar para a necessidade de avaliar, foi instituído um modelo de avaliação por decreto sem que houvesse um trabalho de mobilização dos professores para esse processo e para fazer perceber que, realmente, a avaliação dos professores era necessária também para melhorar a qualidade do ensino.

- Que efeitos esperaria da implementação de um sistema de avaliação nas escolas?
- Esperaria que se comesçasse, de facto e com rigor, a premiar quem é bom, a tratar de forma diferente o que é diferente. Tal como em qualquer outra profissão, os desempenhos não são iguais portanto temos que nos habituar à ideia de tratar de forma diferente o que é diferente. Eu esperaria que a avaliação de desempenho fosse para premiar quem é bom e para incentivar à melhoria quem é menos bom, mas não é isto que está a acontecer. Espero que o ministério estude a matéria e reveja o modelo nomeadamente nas suas consequências: Está a contribuir para a melhoria das práticas? Estão garantidas as condições para que os avaliadores desenvolvam o seu papel de forma imparcial e isenta? Pode o atual sistema de quotas incentivar o trabalho colaborativo nas escolas, aquele que supostamente permite gerar conhecimento sobre o que se faz e o que se pode melhorar? O ministério, que contributo tem dado para essa melhoria?
- Gostaria de acrescentar alguma informação?
- Só reforçar essa ideia: a avaliação de desempenho não deve ser vista como qualquer coisa de punitivo que está a acontecer aos professores. A avaliação deve ser vista e perspectivada no sentido da melhoria do desempenho. A avaliação é importante e avalia-se para melhorar a educação que é oferecida nas escolas aos nossos alunos. A avaliação, seja dos docentes, dos alunos, das escolas, é um instrumento fundamental para a qualificação e para a melhoria da qualidade do ensino. Contudo, no nosso país a avaliação nasceu mal, com frequentes interrupções, sem contributos de relevo, nem mesmo por parte dos sindicatos de professores que não tiveram arcaboço para este problema, o que fragilizou e feriu de morte a avaliação docente.

<b>Dados de caracterização dos profissionais</b>	
<b>Sexo:</b>	Feminino
<b>Idade:</b>	41 anos
<b>Anos de docência:</b>	19 anos
<b>Situação profissional:</b>	Professor do Quadro de Escola
<b>Cargo profissional desempenhado:</b>	Diretor
<b>Nível de ensino:</b>	Secundário

- Qual foi o papel que desempenhou (avaliador ou avaliado) no último processo de ADD?
- Enquanto coordenadora do processo como diretora do agrupamento, fui avaliadora dos coordenadores dos departamentos curriculares.

- Como se organizou a escola para implementar o processo?
- A escola seguiu aquilo que a lei também, de certa forma, indicava: constituiu uma Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho Docente (CCAD) e foi a CCAD que depois desenvolveu todo o processo de organização da avaliação neste agrupamento.
- Os professores participaram na conceção dos instrumentos de avaliação?
- A CCAD é um grupo de docentes que é eleito do Conselho Pedagógico. Tal como disse há pouco, foi a CCAD que desenhou os instrumentos a serem implementados no agrupamento e esses modelos, quando criados, foram levados a Conselho Pedagógico e foram depois levados aos departamentos curriculares. Todos os docentes tiveram oportunidade de se pronunciar sobre eles e dar sugestões. Foram feitos vários ajustamentos de certa forma propostos pelos departamentos curriculares e foram assim desenhados os vários modelos a ser implementados na escola. Portanto, de certa forma, poder-se-á dizer que não estiveram diretamente ligados à construção mas colaboraram na aferição dos respetivos documentos.
- Considera que os instrumentos criados garantiram fiabilidade e rigor na recolha de dados?
- Esse foi sempre o nosso lema: tentar que os instrumentos pudessem ser o mais fidedigno possível ao processo. Mas, como em todos os processos de avaliação, há sempre algo que as pessoas entendem como não sendo o mais correto, o mais fiel, o que melhor retrata a sua prática diária porque todos nós gostamos que seja retratado o melhor e não o pior. Mas, de qualquer maneira, o princípio da construção e da organização do processo assentou nesses pressupostos.
- Foram calendarizadas reuniões formais entre avaliadores e avaliados?
- Sim, nomeadamente a CCAD criou um guião para que fosse feita a aplicação do processo com o maior rigor e por todos da mesma forma e previa vários encontros entre avaliador e avaliado: antes do processo de observação de aulas, após a observação de aulas, para discussão dos documentos e depois para comunicação da respetiva nota.
- Foram realizadas reuniões informais entre avaliadores e avaliados?
- Eu creio que no universo do nosso agrupamento tenham ocorrido.
- O processo decorreu dentro da normalidade?
- Sim, eu acho que sim. Também acho que correu bem porque, tal como referi há pouco, uma das coisas que quisemos desde sempre foi que, apesar da contestação que havia à volta do processo, fosse feito com justiça para os docentes. Ou seja, que fosse operacionalizado dentro dos princípios consignados na Lei para que não houvesse prejuízo de ninguém e para que, como aconteceu noutras escolas, os colegas mais tarde não pensassem que tinham sido

levados a entrar num processo mais simplificado, menos trabalhoso mas, no final, sentiram-se lesados. Os nossos colegas, e eu tenho essa noção, certamente não sentiram isso em momento algum. Exatamente porque o processo se cumpriu dentro dos princípios consignados na Lei, com todo o rigor que lhe era exigido.

- Houve necessidade de proceder a reajustamentos ao longo do processo?

- Na fase de construção dos instrumentos, sim. Na fase de implementação, não. Os documentos já estavam aprovados no Órgão devido – Conselho Pedagógico – e, na fase da aplicação, não houve alterações. Houve ajustamentos *a posteriori* mediante os ajustamentos que a própria Lei também exigiu.

- Que constrangimentos são mais frequentemente apontados pelos docentes no que diz respeito à ADD?

- A principal contestação tinha a ver com a forma como foi feita a atribuição dos avaliadores. De acordo com o que estava estabelecido, teria de ser aplicada de acordo com a maior graduação profissional e nem sempre as pessoas reconheciam idoneidade às pessoas que tinham maior graduação profissional. Não houve na Lei esse cuidado de se ajustar a distribuição dos avaliadores.

- No seu entender, quais são os principais objetivos da ADD?

- Aquilo que a Lei prevê é que haja o aferimento das competências profissionais dos docentes, que haja uma preocupação formativa e de ajustamento da prática letiva de forma a que os docentes possam ter, no desenvolvimento da sua prática, os melhores desempenhos. No entanto, por tudo aquilo que temos vindo a falar, nomeadamente relativamente ao que acabei de referir sobre a contestação do processo, a parte formativa que se espera do processo não está a ser, de maneira nenhuma, conseguida. Exatamente porque não há o reconhecimento do processo.

- Quais são, para si, os pontos fortes e fracos da ADD?

- Eu tenho uma opinião muito crítica relativamente à ADD. Contrariamente ao que a maior parte das pessoas preconiza e avalia deste processo, eu tenho uma atitude e uma visão sobre ADD que considero positiva porque nós já passámos pelos dois processos de avaliação e todos nós reclamávamos a forma como foi feito durante muitos anos o processo. Nós sabíamos que tínhamos de elaborar um relatório consubstanciado na prática que desenvolvêramos nesse ano, apresentávamo-lo, tínhamos Satisfaz e progredíamos. Enquanto Diretora e enquanto docente, muitas vezes, achava que a minha prática era completamente diferente da prática de muitos colegas que me rodeavam. Porque eu via pessoas que se empenhavam fortemente no Projeto Educativo da Escola, trabalhavam

arduamente no desenvolvimento do Plano de Atividades da Escola e tinham, no final do processo, o mesmo reconhecimento em termos práticos que outros colegas. De certa forma, a nossa avaliação é a gratificação do nosso trabalho e o reconhecimento do nosso trabalho e todos tínhamos a mesma nota no relatório. Isto também não era justo e todos nós tínhamos a noção de que o processo tinha de sofrer alterações. Com a implementação deste processo, eu acho que houve uma melhoria e uma preocupação que os docentes começaram a ter, nomeadamente na participação dos projetos escolares. Os projetos começaram a ter uma maior adesão, solicitação, vontade e iniciativa por parte dos docentes que até à data nunca manifestaram essa preocupação. Isto é válido. Quando este processo foi implementado pela primeira vez, e esta a minha opinião pessoal, a única questão de errado que ele trouxe foi a falta de diálogo na sua implementação. Ele foi atirado para as escolas sem discussão e preparação prévias, sem as pessoas serem consultadas sobre o processo e caiu como uma bomba. Se o primeiro modelo tivesse sido trabalhado como deve ser com os professores eu acho que era um excelente modelo. Todas as adaptações que foram feitas *a posteriori* estragaram e desvirtuaram o modelo na totalidade. Criaram simplificações do processo que eram vazios de sentido. Simplificaram de tal forma o processo que o desvirtuaram completamente. Pretendia-se que ele tivesse a vertente formativa que se concretizava, na prática, numa avaliação qualitativa e quantitativa e que isso fosse o resultado do trabalho do docente. A forma como foi simplificado desvirtuou tudo isto e tornou-o demasiado simples. Um dos pontos fortes era de facto este: trazer maior motivação, maior envolvimento das pessoas à escola; o fraco foi a forma como foi implementado e a forma como foi trabalhado com a parte mais interessada que eram os docentes. Se isto fosse conciliado, tínhamos um modelo muito melhor do que o que temos neste momento.

- No seu entender, quem deveria estar envolvido no processo?

- Os docentes, porque são a parte mais interessada, deviam ser implicados de uma forma mais ativa. No que diz respeito ao envolvimento de alunos e encarregados de educação, eu acho que, culturalmente, ainda não estamos preparados para fazer a introdução desta perspetiva no processo de avaliação. Eu não sou contra mas após um trabalho de mentalização e de preparação para o processo. Senão poderíamos ter casos de vingança por parte de alunos a quem o professor tivesse atribuído nível dois. Poderíamos ter casos como um pai que eventualmente desenvolveu um processo mais litigioso com o professor ou não criou uma empatia tão grande com aquele professor uma vez que os pais têm em casa a imagem que os alunos transmitem deles e pode não ser a mais fidedigna. Portanto, acho que os pais e alunos são parte do processo e devem ser tidos em conta, mas não já, após um

processo em que fosse feita gradualmente a introdução da sua opinião. Poderia começar por ser tida em conta, ser um indicador para o avaliador mas não ter quantificação absolutamente nenhuma e, gradualmente e depois de um trabalho de introdução, poder ser quantificada. Mas sublinho a necessidade de ser muito bem trabalhado porque não estamos preparados culturalmente para fazer a introdução quantificável da perspetiva do aluno e do encarregado de educação no processo de avaliação do docente.

- Considera que o processo de ADD influenciou o clima relacional da escola?

- Eu acho que não. Criou alguns desconfortos e são decorrentes da tal falta de reconhecimento e de idoneidade do avaliador. O professor entendia que nem sempre aquele avaliador seria o melhor para o avaliar ou por não lhe reconhecer competência científica porque não se identificava com a sua área científica ou porque não reconhecia idoneidade na sua prática e até considerava que a sua própria componente letiva era mais rica do que a dele, portanto, a competência formativa era questionada. Não ocorreram propriamente atritos ou conflitos que pudessem ter influenciado o clima relacional no nosso agrupamento. Embora, reconheça que noutras escolas com maior dimensão o clima tornou-se mais sensível.

- E quanto às atitudes dos professores, considera que gerou individualismo ou colaboração e partilha?

- Eu acho que, ao nível da observação de aulas se notou que houve um certo cuidado. De certa forma, eu acho que posso dizer que houve partilha porque, quando o processo foi implementado havia um bom clima relacional na escola, havia algum contacto entre as pessoas. Como Diretora da escola, não pude constatar claramente os tais encontros informais de que falávamos há pouco, mas acabava por me aperceber que havia algum contacto entre as pessoas para aferir um ou outro aspeto. Portanto, julgo que terá havido articulação para que as coisas corressem da melhor forma.

- Como reagiram os docentes à avaliação que lhes foi atribuída?

- Com alguma resignação porque as pessoas, numa primeira fase, debateram-se com a questão das quotas. Mas acabou por haver uma certa consciencialização de que a quota tinha de ser aplicada. Eu acho que o facto de termos criado um guião onde tudo estava bem explícito, nomeadamente os critérios de desempate, levou a que o processo estivesse mais clarificado e que as pessoas reconhecessem que as coisas não poderiam ser feitas de outra maneira. Também houve muitos docentes que não se quiseram expor à observação de aulas e portanto já sabiam que a nota não poderia ser mais do que aquela que o parâmetro avaliativo permitia. Tivemos reclamações: uma no primeiro

processo e outra no último processo. De qualquer forma, as pessoas não fizeram recursos hierárquicos; houve somente o pedido de entrevistas para esclarecimento dos aspetos mais formais. E, mais uma vez, voltamos ao cerne da questão: isso verificou-se nos casos em que a tal idoneidade não era reconhecida e isso acabou por levantar questões por considerarem que havia alguma injustiça.

- Considera que houve mudança/s nas atitudes e práticas pedagógicas?

- Não. Todo o processo estava calendarizado e se houvesse era nas aulas que estavam calendarizadas. Mais do que isso, não.

- Considera que as práticas observadas constituem exemplo das práticas diárias do professor?

- Claramente que não porque, a partir do momento que há uma calendarização, porque o professor já sabe que naquele dia e naquela hora e naquela turma vai ter uma aula observada. Certamente, vai preparar a sua prática para aquela aula com toda a amostra das suas capacidades porque eu acho que, naturalmente, gostamos de mostrar o melhor, não gostamos de mostrar o pior. Portanto, acredito que uma aula observada não seja o exemplo da prática diária do docente.

- As observações realizadas permitem a construção de uma imagem clara e completa das competências profissionais do professor observado?

- Eu sempre defendi que as aulas observadas não deveriam ter uma calendarização. O docente poderia saber que o avaliador poderia, a qualquer altura, visitar a sua sala de aula. Assim, ficaria com a noção do que o professor estaria a desempenhar em termos de estratégias, de metodologias inovadoras, de adequação de estratégias às dificuldades. Quando há uma calendarização isso não é amostra de coisa nenhuma. Poderá mostrar uma fragilidade ou outra. Eu dou um exemplo que considero completamente aberrante no processo: eu, enquanto diretora, ir observar uma aula de um coordenador. Isto é uma aberração porque, para além do que eu aqui referi relativamente às observações, quando um diretor de uma escola entra numa sala de aula condiciona os alunos. O que poderia ser observado num caso normal quanto à manutenção da disciplina dentro da sala de aula, por exemplo, não é possível com o diretor porque os alunos sabem que eu tenho competências disciplinares sobre eles. Nas aulas que eu fui observar, o que aconteceu é que os alunos estavam mais preocupados com o comportamento deles do que propriamente com o que os professores estavam a desenvolver dentro da sala de aula e não aconteceram problemas disciplinares. Eu não quero com isto dizer que o docente tenha problemas disciplinares na sala de aula mas, naquela em que eu fui, naturalmente

não houve. Isto é um exemplo que é gritante e aberrante no processo de avaliação e penso que isto já foi aferido neste novo modelo e muito bem, na minha ótica.

- Considera que o processo de ADD influencia o desempenho dos professores (pessoal e / ou profissional)?

- Nas práticas letivas acho que não, como já disse. Nas atividades da escola, acho que sim. A partir do momento em que há o item de avaliação “Contribuição para o Plano Anual de Atividades”, o envolvimento com a comunidade educativa, o envolvimento nas atividades e a sua ajuda na consecução do Projeto Educativo da Escola, eu acho que houve uma mudança de atitude por parte dos professores: maior envolvimento nas atividades. Mesmo os professores que tinham uma fraca participação começaram a denotar uma preocupação em mostrar que estavam também envolvidos nas atividades.

- No seu entender, as reuniões (formais e informais) contribuem para a reflexão sobre a prática letiva?

- Se calhar mais conseguida nas informais do que propriamente nas formais em que o docente está sob uma pressão maior. O facto de o professor poder partilhar com o outro o que observou. É como tudo na vida: eu acho que resulta muito bem se as pessoas tiverem um espírito e mente abertos para este tipo de reflexões, se for uma atitude construtiva. Se partirmos do princípio que a interpretação feita da observação é para criticar pejorativamente, não.

- Considera que o relatório de autoavaliação contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes? De que modo?

- Relativamente ao relatório, considero que é o decalque daquilo que nós fazíamos e que eu critiquei no início desta entrevista. No início da minha atividade profissional, referíamos que tínhamos lecionado não sei quantas turmas, não sei quantos níveis, desenvolvi esta e aquela atividade. O quê que isso contribui para o meu desenvolvimento profissional? Cria-se meramente um portefólio pessoal. Se for um relatório crítico mas com uma visão crítica no sentido construtivo, é sempre nesta linha que eu falo, se for um relatório de autorreflexão e de análise crítica sobre o desenvolvimento da prática letiva do docente, do desenvolvimento da sua atividade enquanto docente numa escola faz sentido; como decalque e como explanativo da atividade não tem sentido absolutamente nenhum.

- No modelo anterior, houve necessidade de elaborar planos de formação que dessem resposta às necessidades de formação dos avaliados?

- Houve necessidade de planos de formação para dar resposta às necessidades de formação dos avaliadores mas não foram bem conseguidos porque ninguém estava preparado, estávamos todos a explorar o modelo. A formação veio em SOS para tentar apaziguar os ânimos portanto os próprios formadores também tinham muitas dúvidas. Não houve o período preparatório necessário. Ou seja, efetuou-se a formação mas não foi conseguido da melhor maneira, penso eu, porque já foi em cima do acontecimento. No final, ainda houve algumas formações para os docentes que desenvolveram atividade avaliativa mas o problema é que, no ano seguinte, houve alterações e as pessoas voltaram a ter outras necessidades. Para os avaliados, não foram elaborados planos de formação.

- No seu entender, o modelo de ADD deveria ser adequado ao nível de experiência dos professores?

- É uma questão interessante. Julgo que poderia ser ajustado a esse nível mas não sei como.

- Considera que a ADD concilia a função formativa e a função sumativa ou privilegia uma em detrimento da outra?

- Nós centrámo-nos muito na sumativa. Só vimos a questão dos números porque estávamos muito preocupados com as quotas e, de facto, houve mais uma preocupação sumativa do que formativa por todos os constrangimentos de que já falámos: porque foi um processo aplicado intempestivamente, sem preparação prévia, com pouca preparação dos avaliadores, falta de reconhecimento e de idoneidade dos avaliadores por parte dos avaliados, decorrente do facto de nem sempre o mais graduado ser o mais adequado para fazer a avaliação do respetivo docente. Por tudo isto, preocupámo-nos mais com os resultados do que com o processo em si.

- A função atribuída ao avaliador serve o propósito da dimensão formativa?

- Da experiência que nós tivemos aqui na escola, eu acho que os avaliadores tiveram sempre um sentido de responsabilidade muito grande, uma preocupação imensa em que não houvesse prejuízo do colega e, dessa forma, todos tiveram essa preocupação formativa latente. Mas como o processo tem sofrido tantas alterações, tantos ajustamentos, quando as pessoas acham que já estão finalmente a percebê-lo surgem outras coisas que exigem nova preparação para se sentirem mais “responsáveis” na concretização do processo. Mas houve essa preocupação formativa.

- Vê alguma relação entre o desenvolvimento profissional dos docentes e o desenvolvimento da organização?
- Se nós tivermos uma classe docente que está madura profissionalmente naturalmente que a escola ganha. Acho que sim, há uma correlação muito forte entre uma coisa e outra.
- De que forma a ADD contribui (ou pode contribuir) para o desenvolvimento da Escola no seu todo?
- Quando se articula a avaliação com o Projeto Educativo, com o Plano Anual de Atividades, com todos os documentos que são a base e o sustento da vida da escola, isso faz todo o sentido. Portanto, o professor cresce profissionalmente e faz crescer a sua instituição.
- Face aos constrangimentos apontados ao anterior modelo, o que consideraria ser alterado?
- Eu acho que o processo tem vindo a ser muito desvirtuado. Não concordo com a simplificação dos procedimentos. Foram retiradas algumas coisas sem se olhar ao que era positivo ou negativo, sem ter peso e medida naquilo que se estava a tirar, simplesmente para satisfazer as reivindicações dos docentes. Relativamente ao anterior processo, o facto de termos aqueles referenciais e indicadores por item (não me recordo agora da designação correta), ou seja, tínhamos uma tipologia para o “Muito Bom”, “Bom”, etc. Ou seja, tínhamos indicadores muito precisos. É certo que há quem diga que quantos mais indicadores nós tivermos mais limitativo é o processo, mas eu digo o contrário. Nós somos uma classe relativamente grande e que exige que o processo seja feito com uma maior clareza para que possa ser o mais transparente possível e as pessoas o entendam também com essa transparência. As coisas têm que estar muito bem esclarecidas, muito bem organizadas para que não haja más interpretações que levam à tal desvirtualização das coisas. Eu acho que é isso que está a acontecer. Quanto à observação de aulas, acho correto que seja feita por docentes da mesma área científica e fora do contexto e do universo do docente: o avaliador externo garante a isenção porque não conhece o docente, porque não conhece a sua prática e obtém uma visão do imediato, seja de uma aula preparada ou não, e mais facilmente poderá avaliar o que é o ponto forte e fraco do docente. A periodicidade também foi alterada, sendo em função do avaliador e do avaliado o que tem de ser uma vez que os horários dos docentes são diferentes e uma vez que se trata de um avaliador externo. É excelente que a

componente científica seja avaliada por um avaliador externo e que a avaliação interna seja feita pelo coordenador de departamento, pese embora o que já foi dito: nem sempre o docente que está no quarto escalão seja o mais habilitado para fazer o processo de avaliação ou a quem o avaliado reconhece idoneidade. Mas, continua a ser um princípio consignado na Lei. Também não sugeria alterações relativamente às classificações. Quanto a sanções e dentro do que se espera de um processo avaliativo (o aferir das competências profissionais), se o docente não está habilitado a ter uma boa avaliação deve sofrer alguma penalização. No entanto, tal como já disse, o processo devia assentar mais na componente formativa e não tanto na sumativa e quando se fala em sanção volta-se à questão da valorização do aspeto quantificador. Eu acho que a avaliação deve ter como matriz principal a formação, a construção profissional do docente. As sanções estão previstas para o limite e tem que haver limites. E se a avaliação contribuir para ajudar determinado docente a melhorar, então temos ganhos.

- No seu entender, o atual modelo de avaliação corresponde às expectativas dos docentes?

- E será que houve muitas alterações, pergunto eu. A alteração de maior terá sido a que diz respeito à bolsa de avaliadores externos, embora o recurso a um avaliador externo já estivesse previsto anteriormente, embora de forma facultativa. Nós ainda não temos o processo de avaliação de docentes devidamente definido. Neste momento está tão vazio, está tão amplo que a única certeza que temos é que somos avaliados por um avaliador externo e interno e que a percentagem maior é a do avaliador externo e que continuamos a ter observação de aulas e um relatório de autoavaliação final.

- Que efeitos esperaria da implementação de um sistema de avaliação nas escolas?

- Considero que um sistema de avaliação assentaria sobretudo na autonomia das escolas o que implicaria muitas alterações na nossa organização de escola enquanto escola. A escola deveria ter autonomia para gerir e organizar o seu processo de acordo com os profissionais que tem na escola porque cada uma tem a sua própria realidade. Nós defrontámo-nos com muitos constrangimentos nos processos avaliativos anteriores porque estavam feitos para serem implementados em escolas de maior dimensão. Ora, se nos fosse dada a possibilidade de, criada aquela matriz, poder nós ajustar aquela matriz à realidade que temos na escola, certamente teríamos um processo muito mais justo. Mas isto implica tudo aquilo que já disse anteriormente em relação aos pais: necessitaríamos de um processo de adaptação, de aplicação, de verificação e depois de

implementação para podermos fazer melhoramentos e ajustamentos ao longo do tempo até aferirmos um modelo que seria o ideal, o mais justo e adequado à nossa realidade.

Agora, quando temos uma matriz igual para todas as escolas, isso trará muitas mais dificuldades. Qualquer organização funcionará muito melhor se adaptar a realidade que tem à realidade envolvente.

- Deseja acrescentar alguma coisa?

- Acho que abordámos as questões mais importantes no processo de avaliação. Gostaria somente de deixar um sublinhado e um lamento de certa forma: às vezes não basta só reclamar. Devemos reclamar mas tentar de alguma forma minorar os impactos negativos que as coisas vão ter no dia-a-dia das escolas. Eu acho que em muitas situações as coisas não foram feitas da melhor forma. Não podemos dizer “Eu não concordo por isso não vou fazer absolutamente nada.”. Eu posso dizer: “Eu não concordo e para minorar o impacto que isto vai ter na minha organização, eu vou fazer assim e assim.” Porque nós lidamos com pessoas e sobretudo no processo de avaliação considerando que ele está ligado à progressão, ao desenvolvimento profissional das pessoas, devemos tentar não criar prejuízos para, mais tarde, não termos pesos na consciência. Digo isto porque me recordo que, depois de todo este processo reivindicativo quando ninguém acreditava que a avaliação tivesse impacto nos concursos, isso aconteceu. Nesse ano, houve muitas escolas que fizeram acordos com os docentes e quando eles viram que isso teve reflexo nos concursos lamentaram o facto de terem feito esses acordos. A escola não tem que fazer acordos. A escola tem que desenvolver o trabalho necessário para que as coisas decorram da melhor forma. Nesses casos, só quando viram que criaram prejuízo nas pessoas é que resolveram fazer as coisas como deve ser. Não pode ser assim. Nesse aspeto, esta escola não teve esses pesos na consciência e isso deixa-me contente.

- Muito obrigada!

- Obrigada também pela oportunidade.

<b>Dados de caracterização dos profissionais</b>	
<b>Sexo:</b>	Masculino
<b>Idade:</b>	40 anos
<b>Anos de docência:</b>	16 anos
<b>Situação profissional:</b>	Professor do Quadro de Zona
<b>Cargo profissional desempenhado:</b>	Diretor do Agrupamento
<b>Nível de ensino:</b>	2ºciclo

- Qual foi o papel que desempenhou (avaliador ou avaliado) no último processo de ADD?
- Fui avaliador
- Como se organizou a escola para implementar o processo?
- Constituímos a comissão de avaliação de desempenho. Listámos os professores por grupo de docência e vimos quem eram os professores que requeriam e que necessitavam de avaliação, depois, seleccionámos os avaliadores e aplicámos o processo.
- Os professores participaram na conceção dos instrumentos de avaliação?
- Sim, todos. A participação ocorreu pelo departamento. A comissão elaborou os instrumentos que foram a departamento para que os professores dessem a sua opinião. Seguidamente, os instrumentos foram levados a Conselho Pedagógico para aprovação e começaram a ser aplicados.
- Considera que os instrumentos criados garantiram fiabilidade e rigor na recolha de dados?
- É discutível. Fizemos o possível para tentar amenizar e uniformizar os critérios. Não foi fácil porque nem todos os critérios estabelecidos foram consensuais. Mas de alguma forma, conseguiu-se minimizar o efeito mas não foi fácil.
- Foram calendarizadas reuniões formais entre avaliadores e avaliados?
- A nossa preocupação foi, principalmente, com os colegas que tiveram aulas assistidas. Houve reuniões antes e depois das aulas observadas e houve reuniões para apresentação e discussão do resultado final e houve ainda outra reunião para apresentação da nota final.
- Foram realizadas reuniões informais?
- Penso que sim. Mesmo aquando da conceção dos planos de aulas, eu reparei que houve reuniões entre as partes.
- O processo decorreu dentro da normalidade?
- Neste agrupamento, sim. Foi um processo pacífico porque houve a concordância de todas as partes para que assim fosse. Sei de casos em que o processo não decorreu tão bem.
- Houve necessidade de proceder a reajustamentos ao longo do processo?
- Sim, nomeadamente em relação às aulas observadas. Houve necessidade de alterar as datas. Mas foram reajustamentos pontuais.
- Que constrangimentos são mais frequentemente apontados pelos docentes no que diz respeito à ADD?
- O processo em si porque, apesar de ser obrigatório, não foi um processo fácil. Foi um processo burocrático que acarretou muitos papéis, acarretou aulas assistidas que não passaram de aulas programadas onde o avaliado sabia, previamente, que iria ser

observado naquela aula e escolheu a turma. Não foi uma avaliação inesperada porque o professor teve a possibilidade de preparar tudo o que ia fazer. Só correria mal se o professor não estivesse minimamente preparado. Pessoalmente, não concordei muito com este processo.

- No seu entender, quais são os principais objetivos da ADD?

- O objetivo deveria ser melhorar o processo ensino. Aprendizagem, mas com este processo de avaliação, reconheço que isso não foi conseguido. O desempenho do professor não melhora com duas aulas observadas, tanto mais quando as preparou previamente. Poderá haver outros processos de avaliação que não serão fáceis de encontrar pois dificilmente qualquer processo terá a anuência dos professores. Mas não reconheço nenhuma mais-valia neste processo para melhorar o ensino-aprendizagem.

- Quais são para si os pontos fortes e fracos da ADD?

- O ponto forte será o facto de levar o professor a empenhar-se mais o que acontece sabendo que está a ser avaliado. Quanto mais não seja no que diz respeito a formação pois obriga o professor a procurar formação uma vez que, se não a tiver, será penalizado. Houve, inicialmente, alguma resistência, à avaliação mas, pelo menos, faz os professores repensarem as suas práticas e refletirem sobre o processo ensino-aprendizagem. Também foi uma mais-valia o facto de terem de abrir a porta da sala de aula a outras pessoas. Este é um enorme constrangimento para muito professores.

- Pontos fracos?

- O processo em si. Tratou-se de um processo burocrático, complicado, gerou alguns constrangimentos aos avaliadores que, sendo internos e pares dentro da mesma escola, se viram confrontados com uma situação nada fácil.

- No seu entender, quem deveria estar envolvido no processo?

- No atual modelo só muda o avaliador externo a quem, no meu entender, também cabe um papel ingrato porque também não é fácil vir um professor de outra escola, que também é colega, e em duas aulas fazer uma avaliação de um professor. E mais uma vez sublinho a questão da preparação da aula: o avaliado não deveria saber quando iria ser observado. Pois a preparação permite ao professor ultrapassar todas as dificuldades. Pessoalmente, não acredito que o tipo de aula e os materiais utilizados nas aulas observadas sejam iguais aos das aulas dadas ao longo do ano. Eu próprio já fiz observação de aulas e não acredito que o que observei aconteça em todas as aulas.

Considero que alunos e pais não deveriam estar envolvidos no processo. Tomáramos nós que os pais estivessem mais envolvidos noutras atividades mas certamente não na avaliação

de professores. O professor tem de ser soberano na sala de aula e a intervenção de pais poderia criar muitos conflitos entre pais e professores. Não discordo que fosse pedida uma opinião aos alunos porque eles conseguem fazer uma avaliação do que se passa nas salas de aulas. Enquanto Diretor, já me foi possível intervencionar em certas salas de aulas através do *feedback* dos alunos. Por isso é que eu considero que uma das barreiras que existe entre Direção e professores é a porta da sala de aula. As portas deveriam ter um vidro, não com a intenção de vigiar mas com a intenção de dar maior visibilidade ao espaço da sala de aula. Mas não concordo que quer pais quer alunos tivessem um peso na avaliação de docentes.

- Considera que o processo de ADD influenciou o clima relacional da escola?

- O processo gerou conflito em relação ao próprio modelo de avaliação. Qualquer modelo de avaliação tem gerado conflitos e estes últimos geraram muitos conflitos devido, sobretudo, à observação de aulas e à avaliação pelos pares. Não houve grande consenso em relação a este processo mas, como teve que ser aplicado, nós tentámos pacificar o modelo dentro da escola. No caso deste agrupamento, não foi difícil aplicá-lo porque conseguimos criar um clima entre avaliadores e avaliados; propício à sua aplicação e permitiu levar o processo até ao fim sem problemas. Repare que em mais de cem professores, não foi apresentada uma única reclamação. Ou seja, foi um processo pacífico fruto do clima que se conseguiu criar entre ambas as partes. De outro modo, dificilmente teríamos chegado ao final do ano sem reclamações.

- Como reagiram os docentes à avaliação que lhes foi atribuída?

- A avaliação final foi consensual. Houve alguma divergência em relação à avaliação atribuída nas aulas observadas mas que foi minimizada durante a discussão ocorrida na reunião pós-observação de aulas e as partes chegaram a consenso. No final, não houve qualquer problema porque o processo foi sempre transparente e os avaliadores facultaram todos os dados registados o que evitou problemas.

- Considera que houve mudança/s nas atitudes e práticas pedagógicas?

- Sinceramente, não. A aplicação do modelo de avaliação não trouxe mudanças à postura dos professores. Não notei que o efeito da avaliação modificasse o comportamento de alguns professores. Nós conseguimos reconhecer os bons professores e os menos capazes e não considero que estes últimos tenham conseguido ultrapassar as suas dificuldades com esta avaliação.

- Considera que as práticas observadas constituem exemplo das práticas diárias do professor?

- Não. Duvido que muitos professores consigam utilizar no dia-a-dia tudo o que mostraram nas aulas observadas.
- As observações realizadas permitem a construção de uma imagem clara e completa das competências profissionais do professor observado?
- Eu acrescentaria às aulas observadas mais uma ou duas aulas inesperadas para o professor de modo a que fosse possível comparar as aulas preparadas com as aulas do seu dia-a-dia.
- Considera que o processo de ADD influencia o desempenho dos professores (pessoal e / ou profissional)?
- Notou-se de facto um maior envolvimento em projetos porque havia um item na avaliação relativo a esse envolvimento. Já nos foi possível estabelecer uma comparação entre o envolvimento dos professores quando estão a ser avaliados e agora, que o processo está mais calmo e concluímos que houve, nesta fase, por parte de alguns professores algum desligamento.
- No seu entender, as reuniões (formais e informais) contribuem para a reflexão sobre a prática letiva?
- Claro que sim. Estas reuniões permitem a reflexão quer formal quer informal sobre a prática pedagógica o que é sempre positivo.
- Considera que o relatório de autoavaliação contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes? De que modo?
- Sinceramente, não. Enquanto Diretor, eu tenho acesso a todos os relatórios e noto que, basicamente, apenas muda o ano letivo porque o conteúdo é sempre o mesmo.
- No modelo anterior, houve necessidade de elaborar planos de formação que dessem resposta às necessidades de formação dos avaliados?
- No nosso agrupamento, não existiu nenhum plano de formação específico para a melhoria de algum professor.
- No seu entender, o modelo de ADD deveria ser adequado ao nível de experiência dos professores?
- Nós notamos que muitos professores mais novos vêm com o sangue na gueltra para fazer determinadas atividades e, por outro lado, os professores mais idosos estão um pouco mais acomodados. Por esse motivo, penso que o processo de avaliação deveria ser diferente do modelo aplicado aos mais novos. Apesar de sermos todos professores, acho que deveria haver alguma distinção entre ambos.

- Considera que a ADD concilia a função formativa e a função sumativa ou privilegia uma em detrimento da outra?
- As duas têm de se resumir a uma nota final. A sumativa revela a nota do avaliado e a formativa é que vai decorrente ao longo do processo mas uma não consegue andar dissociada da outra.
- A função atribuída ao avaliador serve o propósito da dimensão formativa?
- Penso que não. Reforço a ideia já veiculada que, pessoalmente, não acho que duas aulas consigam permitir uma imagem completa do avaliado. Apesar de não contarem apenas as aulas para a avaliação, o peso atribuído à observação de aulas é significativo e penso que não conseguem caracterizar um professor.
- Vê alguma relação entre o desenvolvimento profissional dos docentes e o desenvolvimento da organização?
- As escolas vivem muito do empenho que os professores manifestam e das dinâmicas criadas ao longo do ano letivo. Nós sabemos que quando os professores querem conseguem fazer grandes coisas. Nós realizamos grandes atividades no agrupamento que, se não fosse o dinamismo e o empenho dos professores, dificilmente as realizaríamos. Esse empenho não se ficou a dever à existência da avaliação. É preciso criar grandes dinâmicas que permitam os professores desenvolverem o trabalho que têm desenvolvido. Esse trabalho é fruto de muitas horas que vão para além das suas horas habituais de trabalho. Isso também foi tido em conta na avaliação.
- De que forma a ADD contribui para o desenvolvimento da escola como um todo?
- Apenas pegando em algumas atividades em que alguns professores, se calhar, se envolveram mais porque estavam a ser avaliados e que foram uma mais-valia para a escola. Bem, também se notou durante o processo de avaliação que os professores faltavam menos o que é algo que facilmente nós conseguimos comparar. Notou-se que havia um cuidado maior principalmente nas reuniões.
- Face aos constrangimentos apontados ao anterior modelo, o que consideraria ser alterado?
- Não me parece fácil fugir aos pares, seja com avaliadores internos, seja com avaliadores externos. Pessoalmente, prefiro que sejam professores do que outros agentes que se desloquem às escolas porque é importante saber o que é ser professor, estar no terreno para avaliar os colegas. No que diz respeito à periodicidade, julgo que as aulas deveriam ser repartidas ao longo do ano letivo em maior número e de forma mais

inesperada. O ideal seria haver aulas programadas, como acontece atualmente, e outras inesperadas para permitir a comparação.

- No seu entender, o atual modelo de avaliação corresponde às expectativas dos docentes?

- Não corresponde. Repare, o modelo de avaliação deveria fomentar nos professores a melhoria do seu desempenho e não reconheço nenhuma mais-valia a este modelo. Não é menos burocrático, as aulas observadas só têm lugar quando o professor precisa de requerer a avaliação para mudança de escalão, os professores continuam a fazer a formação que aparece porque não há formação específica para todos os grupos disciplinares por falta de verba. Ou seja, o professor continua a fazer a formação porque precisa de apresentar vinte e cinco horas para efeitos da avaliação, não faz a formação que precisa para atualizar os seus conhecimentos.

- Que efeitos esperaria da implementação de um sistema de avaliação nas escolas?

- Esperaria que contribuísse para que os alunos tivessem mais sucesso escolar e quanto melhor for um professor no seu todo mais se conseguirá isso. Melhor, não somente na parte pedagógica, mas também na capacidade de impor disciplina, controlar as mais variadas situações que acontecem na sala de aula e a escola teria muito a ganhar com isso. Agora, quando os professores estão desmotivados e quando lhes são subtraídos direitos e ordenados, o que podemos esperar dos professores? Muitas vezes, ele vem dar as aulas e vai-se embora porque não há muita mais motivação para estar na escola. Ora, para nós, enquanto diretores, é difícil conseguir motivar os professores a fazerem muito mais para além do seu dever. Reconheço que muito têm feito para aquilo que lhes é oferecido neste momento.

- Deseja acrescentar alguma coisa?

- Gostaria somente de dizer que reconheço que é necessário haver avaliação em qualquer organização. Seria importante que os modelos tivessem maior estabilidade e que não fossem mudados cada vez que muda um ministro ou um governo. Deste modo, andaremos a discutir sempre modelos de avaliação sem conseguir chegar a lado nenhum. Ninguém está contente com os modelos de avaliação que vão mudando praticamente todos os anos. Quanto a nós, Diretores, somos avaliados pelo modelo do SIADAP e ficámos com a pior nota de todos os professores do agrupamento. Ou seja, até para os diretores é difícil implementar modelos que consideramos que não é justo.

- Muito obrigada!

<b>Dados de caracterização dos profissionais</b>	
<b>Sexo:</b>	Masculino
<b>Idade:</b>	38 anos
<b>Anos de docência:</b>	16 anos
<b>Situação profissional:</b>	Professor do Quadro de Zona
<b>Cargo profissional desempenhado:</b>	Subdiretor do Agrupamento
<b>Nível de ensino:</b>	3.º ciclo / secundário

- Qual foi o papel que desempenhou (avaliador ou avaliado) no último processo de ADD?
- No ciclo de avaliação 2007-2009, enquanto subdiretor, desempenhei as funções de avaliador, por delegação de competências do diretor.
- Como se organizou a escola para implementar o processo?
- No processo de 2007-2009, ao qual me vou reportar, o processo iniciou-se com a criação da CCAD, no seio do Conselho Pedagógico. O primeiro ano do ciclo foi dedicado à interiorização do modelo, que era novidade, e a uma primeira tentativa de elaboração dos documentos de suporte do processo. No final do primeiro ano do ciclo, ocorreram as ações de formação dos avaliadores. Já no início do segundo ano do ciclo, procedeu-se ao debate em torno da definição de objetivos individuais, incluindo uma reunião geral, à elaboração dos instrumentos de registo, à calendarização de aulas observadas, que só tiveram lugar em maio do segundo ano do ciclo avaliativo, do cronograma de todo o processo e designação dos avaliadores, que em alguns casos tiveram de vir de escolas próximas, por não existirem na nossa escola professores que reunissem as condições exigidas.
- Os professores participaram na conceção dos instrumentos de avaliação?
- Sim, através de grupos de trabalho criados no seio dos departamentos curriculares.
- Considera que os instrumentos criados garantiram fiabilidade e rigor na recolha de dados?
- Sim, embora reconheça a dificuldade em objetivar ou quantificar níveis de desempenho humano, quando o que está em causa não é fácil de medir. A terminologia usada, por exemplo, era, e continua a ser, muito subjetiva. Por exemplo, como é que se mede a eficácia e o rigor?
- Foram calendarizadas reuniões formais entre avaliadores e avaliados?
- Sim, primeiro para explicitar a forma de operacionalização dos instrumentos de registo e aperfeiçoar este ou aquele aspeto com o contributo de todos, depois para a implementação propriamente dita. Em ambos os casos houve lugar à redação de atas.

- Foram realizadas reuniões informais entre avaliadores e avaliados?
- Sim, como é recorrente em muitas dimensões da nossa vida profissional. O confronto de opiniões ocorre com frequência na sala de professores, nos intervalos das atividades letivas, nos momentos de pausa enquanto se toma o café. Não raras vezes, e sobre assuntos muito diversos, estes encontros informais traduzem o sentir dos colegas, as suas perceções, revelam o seu espírito crítico em ambiente mais descontraídos, partilham-se leituras, transportam-se práticas e experiências dos seus próprios contactos e tudo isso é enriquecedor. Apontam-se outras perspetivas e avança-se até com soluções quando nos deparamos com impasses.
- O processo decorreu dentro da normalidade? Operacionalização do processo segundo os normativos e indicações do CCAD
- Foi um processo muito complexo, que introduziu muitas tensões entre colegas, mas julgo que se cumpriu dentro da normalidade.
- Houve necessidade de proceder a reajustamentos ao longo do processo? Em caso afirmativo, quais? Como foram superados os obstáculos encontrados?
- Por se tratar de um processo complexo e novo, sem experiências anteriores de referência ou suporte, houve muitas alterações ao modelo inicial até chegarmos à construção do dispositivo de avaliação. A contestação que ocorreu por parte dos docentes, até a nível nacional, levou a que a regulamentação oficial do processo fosse sendo permeável às reivindicações, obrigando, depois, a ajustar o dispositivo de avaliação que ia sendo construído. Muitos dos obstáculos iam sendo superados quer pela partilha de opiniões e modos de proceder implementados nas escolas limítrofes, com as quais se estabeleceram pontes de comunicação e entreaajuda, quer pela pesquisa de informação especializada, quer ainda pela transposição de modelos de avaliação que alguns docentes usaram nas suas práticas de supervisão pedagógica.
- Que constrangimentos são mais frequentemente apontados pelos docentes no que diz respeito à ADD?
- Por exemplo, o facto de se indexar a ADD à progressão na carreira, a proximidade de avaliador e avaliado e o facto de se tratar de uma avaliação interpares, por vezes concorrentes, numa situação de concurso, na mesma prioridade, a existência de quotas, a constante necessidade de assegurar a existência de evidências, o enriquecimento dos PAA com atividades com resultados mal avaliados, numa busca frenética de assegurar

evidências para os domínios avaliados. São alguns dos constrangimentos que, ao momento, me lembro.

- No seu entender, quais são os principais objetivos da ADD? Para o ensino? Para os alunos? Para a organização?

- Os objetivos serão os mais nobres e para todas as áreas referidas. Mas, como frequentemente acontece, a forma de os operacionalizar são e foram um desastre e resulta de um desconhecimento atroz da realidade.

- Quais são, para si, os pontos fortes e fracos da ADD?

- Ponto forte: a reflexão sobre as práticas. Ainda que se possa continuar a ter muita dificuldade em sistematizar a reflexão sobre as práticas, quer individualmente quer entre os seus pares, o princípio subjacente de trabalho colaborativo é uma aposta muito positiva deste modelo de avaliação. Trata-se mesmo de sistematizar, porque refletir sempre se fez. Sistematizar por referência a Projetos Educativos, a PAA, a parâmetros de avaliação, a um dispositivo de avaliação convencionado na escola. Mas aquilo que se constitui como ponto forte facilmente se transforma em ponto fraco, porque o professor avaliado protege a sua capacidade inventiva de melhor abordagem do conteúdo, de melhor definição de estratégia de melhor trabalho, porque ele próprio está em avaliação e precisa de inovar e surpreender o seu avaliador. A relação hierarquizada intrínseca ao processo é limitadora. O professor valoriza o que faz bem e, eventualmente, esconde ou omite o que faz menos bem e as fragilidades que possa ter quando reflete sobre as práticas e as verbaliza, porque acredita que fez o melhor. Mesmo quando corrige esta ou aquela prática assume que, talvez fazendo doutra maneira, consegue melhores resultados. O erro acabou por se transformar em agente de mudança e melhoria, por isso deve ser premiada esta capacidade de auto regulação. Para quem está investido de poder corrigir e introduzir crítica construtiva, não o faz desassombradamente, por aquilo que implica ou poderá vir a implicar no relacionamento subsequente.

Quanto a pontos fracos, é gerador de tensões. Sob o ponto de vista institucional, considero um ponto fraco deste modelo de avaliação poder premiar, com bonificação, mérito e excelência, ao sabor dos contextos. As quotas aplicadas, para autorregular e proteger o sistema, são uma fraude, mas um poder. Poder permeável e subjetivo, que introduz mais tensões, desafia ao forjar de evidências, dita mais trabalho competitivo em vez de colaborativo. Reconheço no entanto que alguma coisa terá que existir. Dada a natureza intrínseca da missão de ensinar, o processo de avaliação nunca será rigoroso e quantificável, porque múltiplas variáveis se cruzam, sem que se possam controlar para medir.

- No seu entender, quem deveria estar envolvido no processo? Alunos? EE?
- Eu admito que todos. Mas só depois de devidamente definidos os critérios e validados os instrumentos para garantir fiabilidade.
- Considera que o processo de ADD influenciou o clima relacional da escola? Gerou: Individualismo? Conflitos? Competitividade? Colaboração? Partilha?
- Sim. Um pouco de tudo. Para se ser excelente não se passa despercebido numa escola. Expõe-se e impõe-se pelo seu trabalho e competência. Numa organização que não oferece a possibilidade da mesma recompensa, para situações semelhantes, instituindo sistemas de quotas convencionadas, deixa de premiar o mérito e a excelência mas introduz a conflitualidade, a competitividade individualista, onde a colaboração e a partilha não têm espaço.
- Como reagiram os docentes à avaliação que lhes foi atribuída?
- Se a avaliação correspondeu às suas expectativas, reagiram bem. Situações houve em que a avaliação não correspondeu às expectativas dos docentes, que claramente pretendiam aceder a avaliação relevante. Ao se introduzir alguma diferenciação levou à apresentação de recursos em algumas situações. A objetividade do juízo avaliativo podia ser posta em causa com muita facilidade, porque o processo em si encerrava muitas fragilidades e fora de muito complexa operacionalização e alvo de muita resistência.
- Considera que houve mudança/s nas atitudes e práticas pedagógicas?
- Também aqui medir os efeitos não é tarefa fácil, quiçá impossível. As discussões que arrastou, a aproximação ao modelo que todos os docentes de forma mais ou menos consciente procuraram fazer, não podem deixar de se constituir uma mais-valia de sinal positivo. As mudanças nas atitudes e práticas que eventualmente tenham ocorrido, serem resultado de uma relação causa efeito é algo que não está avaliado, mas certamente também não poderá ser ignorado.
- Considera que as práticas observadas constituem exemplo das práticas diárias do professor?
- Sim. Considero que qualquer professor tem o seu padrão comportamental, relacional e técnico. As práticas observadas devem constituir-se exemplo das práticas diárias do professor. O tipo de trabalho desenvolvido nas aulas observadas deve obedecer ao denominador comum das suas aulas. Os alunos se forem surpreendidos naquela aula

deverão tê-lo sido noutras e esperar continuar a sê-lo noutras. Apenas porque a situação o exige pode haver um “esmero acrescido” mais sobre o ponto de vista processual, nomeadamente a forma explícita da planificação, a sistematização da sequenciação da aula, por exemplo. O rigor científico-pedagógico, o tipo de material de apoio utilizado, as práticas de gestão de tempo e de comportamentos se não estão presentes no dia-a-dia também não estarão presentes de forma fluente e natural nas aulas observadas.

- As observações realizadas permitem a construção de uma imagem clara e completa das competências profissionais do professor observado?

- Na lógica do que foi dito anteriormente sim. Clara e completa, em termos absolutos, talvez não. Duas aulas é manifestamente pouco. Para um avaliador externo que não conhece o docente, que não acompanha o seu trabalho diário, as suas cumplicidades com os alunos, colegas, direção, coordenadores, assistentes operacionais e outros intervenientes, com os quais se relaciona e com quem precisa de fazer trabalho colaborativo e organizacional, duas aulas parece muito pouco para traçar o perfil de desempenho de um docente. E se a aula naquele dia não correu bem? E se os alunos não colaboraram por motivos alheios ao professor? E se as estratégias e os recursos utilizados não tiveram os efeitos previstos? Duas aulas são representativas do trabalho do professor?

- Considera que o processo de ADD influencia o desempenho dos professores (pessoal e / ou profissional)? Na prática letiva? No envolvimento nas atividades da escola? Na aplicação / envolvimento em projetos?

- Sim. Pode ser até de forma, por vezes, um pouco inconsciente, mas influencia. Quando chegar o momento de fazer a sua autoavaliação precisa de ter a que recorrer para se sentir confortável e falar do seu envolvimento efetivo nas atividades da escola/projetos. A avaliação docente em certo sentido até pode servir de “organizador” para dar sentido e consistência às práticas.

- No seu entender, as reuniões, formais e informais, contribuem para a reflexão sobre a prática letiva? Em que medida?

- Sim. Permitem ajustar práticas menos conseguidas e promover aquelas que melhor resultaram, de modo a indicar ao avaliado se está ou não no bom caminho.

- Considera que o relatório de autoavaliação contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes? De que modo?

- Muito pouco. Porque ocorre no fim do processo. Obriga a uma releitura do que foi feito de uma forma muito direcionada. Naturalmente o professor seleciona a informação

que convém e preenche o requisito sobre o qual tem de refletir. A limitação a três ou seis páginas é algo que também não se entende. Três páginas representam muito mais um bom exercício de síntese do que um contributo sério para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. A autoavaliação deverá ser muito mais uma prática contínua para corrigir, na fase de processo, o que considerar que precisa ser corrigido e melhorar o seu desempenho e os resultados dos seus alunos.

- No modelo anterior, houve necessidade de elaborar planos de formação que dessem resposta às necessidades de formação dos avaliados? - Em caso afirmativo, como foram implementados e avaliados?

- Não.

- No seu entender, o modelo de ADD deveria ser adequado ao nível de experiência dos professores?

- Talvez fosse mais correto. Mas nem sempre a experiência é sinónima de qualidade. Muitas vezes confunde-se experiência com antiguidade.

- Considera que a ADD concilia a função formativa e a função sumativa ou privilegia uma em detrimento da outra?

- Ainda que, em princípio, o objetivo fosse privilegiar a avaliação formativa, é a função sumativa que acaba por ser privilegiada e ter visibilidade.

- A função atribuída ao avaliador serve o propósito da dimensão formativa?

- Sim e não. Quando o avaliador e o avaliado adotam como principal objetivo a partilha e ambos se alheiam dos papéis em que estão investidos e se colocam ao mesmo nível, constroem a par. Ambos são professores, ambos enfrentam os mesmos desafios, ambos precisam de encontrar soluções para as exigências da escola atual, ambos ganham numa perspetiva dialética construtiva. Chegando o momento da avaliação, retoma-se a hierarquização. A avaliação perde a dimensão formativa porque vai seriar, vai classificar, vai promover. Que avaliador vai considerar um colega seu Insuficiente ou Regular? Trabalhou com ele. Não é também autoconsiderar-se impotente/incapaz para o formar e o ajudar a superar as suas dificuldades. Que avaliado deixará que isto aconteça, numa qualquer fase já da sua carreira? Esta dimensão formativa, na minha opinião, tem toda a pertinência nas fases mais iniciais da carreira, pois é rececionada e integrada mais pacificamente pelos docentes e conduzida com mais sucesso pelos avaliadores mais experientes.

- Vê alguma relação entre o desenvolvimento profissional dos docentes e o desenvolvimento da organização?

- Sim. A organização só tem a beneficiar se puder contar com docentes experientes, bem formados quer sob o ponto de vista científico-pedagógico quer sob o ponto de vista relacional, dinâmicos, esclarecidos e atentos aos desafios dos tempos e às exigências da escola atual.

- De que forma a ADD contribui (ou pode contribuir) para o desenvolvimento da Escola no seu todo?

- Colocando-nos na perspetiva de um professor, sabedor que será avaliado nas dimensões científica e pedagógica, da participação na escola e relação com a comunidade e na de formação contínua e desenvolvimento profissional, para nos reportarmos ao modelo atual, o professor sentir-se-á desafiado a fazê-lo o melhor possível e isso poderá implicar autoformação ou a procura de formação contínua nas dimensões em que sente fragilidades. No limite, a Escola irá também beneficiar com o contributo individual de cada um e que cada um transporta e põe ao serviço de uma organização da qual faz parte integrante.

- Face aos constrangimentos apontados ao anterior modelo, o que consideraria ser alterado?

- Pontualmente já se foram introduzindo algumas alterações ao 1º modelo. Desapareceu a figura do professor titular, desapareceu a figura do relator e júri, introduziram agora a avaliação externa, por exemplo. As alterações, na realidade, tem--se sucedido sem que ocorra uma sedimentação/maturação dos processos que permita fazer uma autocorreção decorrente da implementação, usando a experiência como fonte geradora de aperfeiçoamento. Acresce ainda que ainda não foi feita uma formação séria e abrangente junto dos docentes, quer avaliados quer avaliadores, que enforme as práticas. A formação inicial e até a que se vem constituindo como oferta de formação contínua não dá resposta ao que está a ser pedido no sistema. A experiência diz-nos que se transpôs muito das práticas de acompanhamentos de estágios para o terreno sem que as realidades fossem as mesmas. Os critérios para criação de bolsa de avaliadores externos, no atual modelo, indicam isso mesmo. Os objetivos de hoje são outros mas os caminhos para os atingir são os percorridos para antes atingir objetivos que eram diferentes.

Na minha opinião, penso que se deveria distinguir claramente um processo de progressão normal, em que o sistema exigisse ao docente um bom desempenho dentro de parâmetros definidos e realistas, e se possível quantificáveis. É sua obrigação ser assíduo, pontual, preparar rigorosamente as aulas, manter uma relação pedagógica

correta e adequada, intervir, participar. As avaliações relevantes não serem deixadas para arbitrariamente ser atribuídas pelos mesmos critérios que se atribuiu o Bom. É apenas uma questão de intensidade, sem escalas, sem medidores aferidos! Também aqui deverá haver parâmetros definidos e realistas e se possível quantificáveis mas apreciados num patamar diferenciado. Traduz-se em bonificação, na aceleração do tempo de permanência num escalão, marca-se porque se requereu a observação de duas aulas, o que pode dizer muito pouco de um docente e ser resultado de uma teatralização e encenação e não representar o padrão de desempenho identificador daquele docente; O elemento diferenciador para ter acesso ao excelente é substancialmente pobre. Ser o elemento que permite decidir o acesso ao 3º escalão e 5º escalão também é muito pobre e considero-o desnecessário. E porque tem que haver aulas observadas? No final do período probatório não ficou claramente definido que aquele professor acedeu ao estatuto de professor de carreira? Então qual é o lugar e a pertinência da avaliação formativa ao longo da carreira? Não é o avaliador o responsável por introduzir correções, se necessárias? Teria efeitos muito mais positivos e produtivos a introdução e normalização, por exemplo, de práticas de coadjuvação em sala de aula, com o foco em coadjuvar, partilhar, colaborar e não avaliar. O efeito final acabaria por obrigar naturalmente a refletir, a corrigir, a inovar porque esta ou aquela intervenção não teve o efeito desejado e duas pessoas vivenciaram a mesma situação em contexto.

- No seu entender, o atual modelo de avaliação corresponde às expectativas dos docentes?

- Eu diria que hoje a preocupação do docente desviou o seu centro nevrálgico. O contexto atual transporta-nos para problemas e questões quase existenciais e de sobrevivência. Para onde caminha se tem a carreira “congelada”? Que garantia tem de permanecer no sistema? E em que condições? Que motivação o docente tem perante tal realidade? As práticas avaliativas tinham subjacentes: ingresso na carreira, progressões na carreira, o reconhecimento de mérito e excelência objetivados em benefícios concretos, a satisfação pessoal pela profissão que abraçou. Estou convicto de que o atual modelo de avaliação é assunto remetido para segundo plano e os docentes vão fazendo o que lhes vai sendo pedido, vivendo num estado quase hipnótico, conscientes de que têm que fazer alguma coisa, cumprir apenas uns prazos que lhes são indicados, num total divórcio. A turbulência que se viveu quando do lançamento do modelo de avaliação passou e disto quase já nem se fala.

- Que efeitos esperaria da implementação de um sistema de avaliação nas escolas?

- De um sistema de avaliação nas escolas como foi desenhado, só deixava antever conflitualidade e constrangimentos, acrescidos em escolas de pequena dimensão com cumplicidades ditadas pela permanência/estabilidade dos docentes e existência de relações de proximidade. Como qualquer inovação que se introduza deveria ser precedida de contextualização, explicada, testada e avaliada para garantir a criação de compromissos, de condições de aplicabilidade e de êxito.
- Deseja acrescentar mais algum dado / alguma opinião / informação?
- Não me ocorre nada.
- Agradeço imenso a sua colaboração. Muito obrigada.



